

Paulo Freire: a construção da escola democrática a partir da decisão

Paulo Freire: building up a democratic school from the decision-making

Paulo Freire: la construcción de la escuela democrática a partir de la decisión

MARIA JOÃO DE CARVALHO

Resumo: A “educação bancária” é a mais expressiva crítica que Freire dirige à escola burocrática e sua racionalidade instrumental, argumentando que a exclusão dos atores educativos da esfera decisória é repressiva e alienante. A autora argumenta que a escola, para se estabelecer como uma organização verdadeiramente democrática, deve promover a prática da participação indagadora e refletida e da liberdade enquanto testemunho da racionalidade emancipatória que se afirma na capacidade de homens e mulheres deliberarem sobre as condições da sua própria existência.

Palavras-chave: escola burocrática; escola democrática; decisão; racionalidade instrumental; racionalidade emancipatória.

Abstract: The “banking” concept of education is Freire’s strongest critique towards the bureaucratic school system and its instrumental rationality, arguing that, when excluding education actors from the decision-making process, they become repressive and alienating. In order to become a truly democratic organization, the school should encourage a critical and participatory practice and promote freedom as a process in which men and women construct their own understanding of their existence.

Keywords: bureaucratic school; democratic school; decision; instrumental rationality; liberating rationality.

Resumen: La “educación bancaria” es la más expresiva crítica que Freire hace a la escuela burocrática y a su racionalidad instrumental, considerándola represiva y alienante al excluir los actores educativos de la esfera de decisión. La escuela, para se establecer como organización verdaderamente democrática debe promover la práctica participativa y reflexiva y la libertad como testigo de la racionalidad emancipatoria que se afirma en la capacidad de hombres y mujeres para deliberar sobre las condiciones de su propia existencia.

Palabras clave: escuela burocrática; escuela democrática; decisión; racionalidad instrumental; racionalidad liberadora.

A AUTORIDADE DEMOCRÁTICA

Ao analisarmos as relações Escola/Estado somos tentados a referir o caráter marcante que apresentam, provavelmente resultado do entre cruzamento de forças díspares e antagónicas do ser humano, do qual se destacam o desejo de mandar e de dominar. Freud não passou ao lado deste pressuposto quando acreditava que todos, indiscriminadamente, éramos provocados pelo desejo de sermos notáveis e poderosos, considerações próximas às de Dewey que atribuía ao desejo de sermos importantes o nosso mais poderoso móbil.

Na prática, a feição que as relações de poder adquirem depende da capacidade para o exercer e da capacidade para defender esse mesmo poder. De acordo com a primeira característica, o poder conserva um sentido mais externo por subentender que o controlo se faz sobre outros e sobre acontecimentos, pelo contrário, a segunda característica pressupõe a defesa do próprio poder, a sua preservação.

De todos os aspectos que compreendem a nossa vida, o poder apresenta-se como um dos mais inevitáveis e que tudo influencia, transformando-nos no seu próprio produto, o que o torna real e significativo. Afirmam-se como elemento irreduzível e natural às relações interpessoais. Deste pressuposto resulta um sistema de ação que se confunde com o de poder, pelo que toda a ação concreta se institui, nas palavras de Friedberg, como “fenómeno, efeito e facto de poder” (1993, p. 255).

Freire não deixa de reconhecer a necessidade da disciplina, da ordem, do cumprimento das tarefas e da prestação de contas, sem as quais não existe organização.¹ Parece evidente que a ordem não pode ser estabelecida se dela subtraímos uma autonomia e liberdade limitada, como a propósito refere Viana quando escreve que “sendo a liberdade como realmente é, o poder de fazer aquilo que não prejudica os legítimos direitos de outrem, compreende-se que ela implica o respeito por tais direitos, e, portanto, a obediência às regras ou normas que formulam e consagram os aludidos direitos (Viana, [19--], p. 19).

A ordem deve ser estabelecida através de um processo de administração com autoridade, que seja ela própria uma resistência ao autoritarismo que se afirma pela exclusão da liberdade e pela coisificação. Da construção de uma verdadeira organização democrática, Freire faz depender mutuamente liberdade e autoridade, considerando que “se não há liberdade sem autoridade, não há também esta sem aquela” (Freire, 1987, p. 177). A autoridade não exclui a liberdade, mas assume-a e faz dela o seu corolário pelo que “empenha-se em desafiar-la sempre e sempre; jamais vê, na rebeldia da liberdade, um sinal de deterioração da ordem. A autoridade coerentemente democrática está convicta que a disciplina verdadeira não existe na

¹ A este propósito diz Freire: “É verdade que sem liderança, sem disciplina, sem ordem, sem decisão, sem objectivos, sem tarefas a cumprir e contas a prestar não há organização e, sem esta, se dilui a acção revolucionária. Nada disso, contudo, justifica o manejo das massas populares, a sua coisificação” (Freire, 1987, p. 177)

estagnação, no silêncio dos silenciados, mas no alvoroço dos inquietos, na dúvida que instiga, na esperança que desperta” (Freire, 2001, p. 104). Então, daqui se infere que uma organização onde ninguém obedecesse jamais poderia subsistir, como se a organização implicasse o ato de organizar, porque a desobediência seria a negação da própria ordem, da própria hierarquia.

Parece que a ordem não pode ser estabelecida se dela subtrairmos uma autonomia e liberdade limitada, ou se não encontrarmos relações assimétricas que determinem que a autoridade que A tem sobre B não pode ser da mesma natureza que B tem sobre A. Nesta linha ganha protagonismo a declaração de Ortega y Gasset que expressa a ideia de que mandar e obedecer é decisivo em qualquer sociedade, e dizemos nós em qualquer organização, porque mandar é atribuir uma ocupação, é marcar uma linha de conduta, é impedir o capricho ([19--], p. 35). Desta feita, o poder parece afigurar-se a um dispositivo essencial às relações humanas; é, por assim dizer, um mecanismo regulador imanente à própria ação de organizar e do qual nenhum ator se pode desinteressar sob pena de não ver satisfeitos os seus interesses, mesmo no que às tarefas diz respeito, e de se instrumentalizar tornando-se mero meio que os outros mobilizam na prossecução dos seus respectivos objetivos.

A organização burocrática imprime complexidade à relação que os conceitos de democracia e burocracia mantêm entre si. Weber tinha um entendimento de “democratização” que estava longe de significar uma distribuição igualitária do poder por todos os cidadãos, seria, isso sim, um mecanismo de seleção dos dirigentes providos de qualidades de liderança afastando, desta feita, qualquer possibilidade de controlo por parte das massas, o que não faz da burocracia um instrumento profícuo à realização de uma ordem assente nos valores da igualdade e liberdade. Desse modo, fica evidente que o propósito da organização burocrática passa por afastar qualquer tentativa de impedimento à ordem autoritária realizada pelas elites. Neste âmbito a burocracia assume-se como repressiva e como força alienante, impedindo a construção de uma administração verdadeiramente democrática que considere a participação ativa de todos os atores organizacionais. As escolas têm-se constituído como *loci* de poderes não democráticos configurados, como escreve Lima, por “formas de governo autocrático, pela concentração de poderes nos órgãos de cúpula dos organigramas (em forma de ‘candelabro’), por todo o tipo de assimetrias estatutárias e funcionais” (Lima, 1998, p. 105) atestando a sua configuração antidemocrática ao inibir comportamentos que resultem do desrespeito às regras e às estruturas burocráticas a que se encontra constrangida. Na verdade, na agenda do modelo burocrático, caracterizado pela rígida hierarquia, a participação não é formalmente considerada, o próprio modelo faz-se assentar numa concepção passiva de subordinado, como se de um mero espectador se tratasse.

A construção democrática, ao incluir uma teoria da participação, nega a viabilidade do desinteresse, do alheamento e da apatia devido à falta de expressão

que têm na ação. Não surpreende que a “não participação silenciosa e alienante e também as formas de participação passiva, subordinada ao meramente instrumental (Lima, 2000, p. 33) se constituam como alvo de uma crítica radical por serem métodos ao serviço de uma racionalidade instrumental em educação, em tudo contrária à concepção de educação emancipatória considerada por Freire. Na verdade, como lembra Lima, “a participação só existe verdadeiramente como prática, de resto como a democracia” (Lima, 1998, p. 194).

Genericamente, o fenómeno de decisão caracteriza-se por ser uma relação de força que reclama considerações do âmbito da esfera política, nomeadamente da democracia, não só pela abordagem da participação em si, mas pelos contornos que a participação permite definir em termos de racionalidade. Identificar quem intervém na tomada de decisões será útil para se desvendar a relação que a escola mantém com os diferentes actores educativos ao mesmo tempo que denuncia a racionalidade que lhe corresponde.

A DEMOCRACIA PELA DECISÃO

Toda a obra de Freire tem como pano de fundo um espírito que se insurge contra os fenómenos de dominação que as concepções mecanicistas e burocráticas nos níveis da organização e da administração teimam em conservar e reforçar, não permitindo uma verdadeira humanização de homens e mulheres (Freire, 1987, p. 29), como se não lhes fosse permitida a saída da subserviência para um estado de autorrealização, de libertação individual. Obrigados a manterem-se na situação de oprimidos vêm mutilada a sua potencialidade de emancipação que a própria “educação bancária” (Freire, 1987, p. 58) que se mantém subordinada à esfera económica, favorece (Giroux, 1999, p. 20). A escola, tal como ela existe, ao não propiciar atitudes de reflexão, de problematização e de participação não pode ser entendida como um espaço de debate, de discussão e, concomitantemente, de “conscientização”. A sobrevalorização da memória e a mecânica repetição a que os conteúdos ficam sujeitos aniquila qualquer possibilidade de criação, de transformação, diríamos mesmo de uma hipotética oportunidade do educando intervir no mundo. E é neste sentido que a escola não deixa de ser um instrumento de controlo ao serviço dos opressores,² porque mantém alienados e na ignorância, inevitavelmente transformando em coisa os oprimidos, interditando-lhes as condições para ‘pensar certo’.

² No contexto de uma visão bancária de educação os homens “ao receberem o mundo que neles entra, já são seres passivos, cabe à educação apassivá-los mais ainda e adaptá-los ao mundo. Quanto mais adaptados, para a concepção ‘bancária’, tanto mais ‘educados’ porque adequados ao mundo (Freire, 1987, p. 63).

Desta feita, o paradigma tradicional,³ que o autor justamente tanto critica, obriga a uma interpretação da escola como “parte de um ‘aparelho ideológico do estado’, cuja função última é constituir as condições ideológicas para a manutenção e reprodução das relações capitalistas de produção, isto é, a criação de uma força de trabalho que se conformará passivamente aos ditames do capital e de suas instituições” (Giroux, 1999, p. 17) que o opressor representa, servindo-se da ciência e, por inerência, da técnica “como força indiscutível de manutenção da ordem opressora, com a qual manipulam e esmagam” (Freire, 1987, p. 47). Daí que recuse todo o conhecimento e todas as verdades universais e abstractas por transformarem o professor em mero receptor e executor de receituários em vez de assimilador crítico e arquiteto de ideias.

A escola, neste contexto, é uma organização hermeticamente fechada à prática da liberdade, que não considera a autonomia e o autogoverno. A expressiva crítica que Freire dirige à “educação bancária” representa, na opinião de Lima, “um dos mais violentos e eloquentes ataques à organização burocrática e à racionalidade técnico instrumental em educação” (Lima, 2000, p. 34). As mesmas que têm subvertido o verdadeiro sentido da liderança, da autoridade e da liberdade profícuas à promoção de uma organização democrática que inclua todos os atores educativos de forma comprometida na ação de organizar e, conseqüentemente, exigindo a sua indispensável participação indagadora e refletida. Esta prerrogativa compreenderá a abordagem aos projetos educativos, em si mesmos políticos, inseparáveis de valores e orientações que devem ser alvo de inter-rogação. Por isso se recusa a pedagogia quantitativa que reduz, no dizer de Sérgio, “a educação à armazenagem de conhecimentos sendo a dispersão, o desagregamento do espírito um dos efeitos mais evidentes” (Sérgio, 1980, p. 103), não concorrendo para a formação de um cidadão ativo e útil para a sociedade que se quer democrática.

Decorre da proposta de Freire uma democracia radical assente na prática decisória. Só *na e pela* decisão poderemos constituir-nos como homens e mulheres intervenientes, capazes de fazer parte ativa do mundo a que pertencemos, ao invés de seus meros espectadores. Para que ensinar e participar confundam-se com decidir, as mesmas terão responsabilidade tanto social como política. Se decidir é uma eleição de alternativas, “ninguém decide a não ser por uma coisa contra a outra” (Freire, 1997a, p. 60), é, também, uma resposta-ação que não se compadece de atitudes de acomodação, desinteresse ou inação. Neste sentido, como nos elucida Lima, “este professor ou professora que não (se) decide, ou que decide não decidir, isto é, não participar activa e responsabilmente nas decisões político-pedagógicas, inviabiliza-se, perde voz, não dialoga; pela passividade torna-se mais indefeso perante as decisões eventualmente autoritárias de outros e pela sua exposição sistemática, ou ausência,

³ Os postulados da educação tradicional apontam no sentido de considerações como: estática, silenciosa, receptiva da exposição e do monólogo magistral, que crê que as grandes obras são universalmente comunicáveis, que valoriza o saber livresco e enciclopédico e que utiliza uma metodologia verbal e dogmática, que contribua para o reconhecimento da dimensão socializadora da escola em termos de passividade e acomodação ao instituído.

vão silenciando e desprofissionalizando; prescindindo das suas *margens de autonomia relativa* (e das acções com vista ao seu alargamento) vai-se tornando mais isolado e dependente, portanto, menos autónomo e assim, no limite, incapaz de contribuir para a autonomia dos seus alunos” (Lima, 2000, p. 93).

Em termos de participação nos processos decisórios é óbvia a importância que a dimensão organizacional adquire. Há necessidade de um novo suporte organizativo que seja permeável a práticas democráticas e que se imponha como um instrumento ao serviço da ação transformadora e que destrua os fenómenos que envolvam ações “em relação significativa com transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação, etc.” (Freire, 1992, p. 22), considerações que deixam antever a opinião de que “a maioria das pessoas precisa ser coagida, controlada, dirigida, ameaçada de punição para que se esforce no sentido da consecução dos objectivos organizacionais” (McGregor, 1980, p. 41), juízo que em vez de edificar o ser humano o transforma e o diminui à condição de coisa, recusando a sua vocação de construtor do mundo. Arriscaríamos a dizer que a organização burocrática serve para justificar a ausência de confiança sobre homens e mulheres que não parecem estar na posse de capacidades que lhes permitam gerir a sua própria autonomia, enfoque que permitirá manipular e manejar a ação através de uma organização escolar estruturada pelas imposições e pelo autoritarismo que coisifica em vez de emancipar.

A sua concepção de organização implica intersubjetividade de relações, de diálogos e de discurso críticos, condições essenciais à materialização da organização democrática e simultaneamente da verdadeira democracia. Por isso, Freire é de opinião de que “ninguém vive plenamente a democracia nem tampouco a ajuda a crescer, primeiro, se é interdito no seu direito de falar, de ter voz, de fazer o seu discurso crítico, segundo, se não se engaja, de uma ou de outra forma, na briga em defesa desse direito, que no fundo é o direito também a atuar” (Freire, 1997a, p. 88). Teoriza-se, portanto, uma imagem de escola como indutora de vivências democráticas, pois só a democracia exprime a atividade expansiva e criadora que define a intrínseca condição do ser humano. Só aí a autonomia e as capacidades do sujeito encontram um solo propício onde possam desenvolver-se, o que não pode ser feito à custa do robustecimento da pedagogia da quantidade, contrária ao espírito da verdadeira democracia, e do enfraquecimento da qualidade que outorga aos sujeitos um papel ativo, assumindo-os como atores e não como meros executantes, assumindo-se a educação como uma atividade libertadora de potencialidades. Desenha um processo educativo que inclui o sujeito na experiência do diálogo e da análise da sua realidade, que proporcione condições de verdadeira participação no encontro de soluções para os problemas da democracia, atribuindo-lhe competências em ordem a poder optar e decidir em relação a si mesmo.⁴ Só assim é possível fomentar a invenção, a reinven-

⁴ Considerações, de acordo com Freire, que muito se afastam das preconizadas pela educação bancária e pela sua consciência que veicula que “pensa que quanto mais se dá mais se sabe.

ção, a atividade e a impaciência contra modelos até agora vigentes que primam pela verticalidade, pela acriticidade, pela arrogância e autossuficiência.⁵ Daí que a tomada de decisão não possa ser reduzida a um ato meramente tecnicista, desprovido de considerações da esfera política e ideológica.

Na verdade a organização democrática não nos pode ser dada por quem nos governa, depende da incansável procura no quotidiano de quem é governado, é um fazer-se, é um constante exercício prático que nos liberta da passividade em que se vive imerso e que a escola alimenta e reproduz.⁶ A democracia é, por isso, uma construção que supõe, igualmente, a construção de homens e mulheres conscientes do caminho que trilham, libertos da condição de meros meios, desprendidos de submissões dogmáticas. Torna-se um imperativo democrático a adoção de uma postura, como diria Sérgio, “crítica, (...) exigente e fiscalizadora” (Sérgio, 1974, p. 169). A ordem é reinventar a própria escola a partir da criticidade que a decisão deve incluir.

Confere, assim, protagonismo à decisão, pois considera que o ato de decidir é de inegável importância para educadores e educadoras na realização do seu ministério de formar (Freire, 1997, p. 60), motivo pelo qual insiste na necessidade de uma pedagogia que se desenvolva segundo a ideia de que só se aprende o que se pratica, incitando à prática de decisões como modos de ensinar e aprender, pelo que escreve que “é testemunhando sua habilitação para decidir que a educadora ensina a difícil virtude da decisão” (Freire, 1997, p. 60). Ideia que recusa manter o pensamento e a ação como conceitos dicotômicos, sem possibilidade de complementaridade. Fazer do pensamento e da ação duas faces da mesma realidade concretiza-se na estreita ligação entre saber e fazer, o que obriga a que homens e mulheres sejam colocados em situação de experiência direta, comprometendo-os em termos de sujeitos de decisão. Neste sentido a experiência, a prática, ganha um significado pedagógico porque é pela ação que se aprende a ser sujeito decisor. Do mesmo modo que ninguém nasce pessoa também ninguém nasce a saber decidir, de resto, aprende-se a

Mas só se formam indivíduos medíocres, porque não há estímulo para a criação. Por outro lado, quem aparece como criador é um inadaptável e deve nivelar-se aos medíocres. O professor arquiva conhecimentos porque não os concebe como busca, porque não é desafiado pelos seus alunos” (Freire, 2001, p. 39).

⁵ Não devemos desvalorizar a relação directa que existe entre a organização e funcionamento de um qualquer sistema educativo e o regime político em que se encontra integrado. Não é por isso de estranhar que nos “países com tradição democrática de descentralização local, como é o caso dos países anglo-saxónicos e nórdicos, os municípios de assumiram desde cedo responsabilidades, por iniciativa própria, a instrução popular. [...] Nos países latinos, onde os regimes democráticos tiveram uma implementação mais tardia e mais conflitual, o Estado concentrou em si todas as funções de educação e ensino criando um sistema fortemente centralizado”, como esclarece Fernandes (1999, p. 21-22).

⁶ 6 Escreve Freire: “A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, ocã, mitificante. É praxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 1987, p. 67).

decidir decidindo. Como diria Lima no âmbito da participação, “a virtude da *activae civitatis* é uma construção social e histórica que, como tal, exige educação para o seu exercício” (Lima, 2005, p. 76).

Diríamos que este pressuposto opõe uma escola criadora de súbditos a uma escola criadora de sujeitos autônomos, livres, o cidadão empenhado e ativo, com capacidade para intervir, o que no limite nega e, simultaneamente, não admite a ideia de que na sociedade existam, por um lado, homens e mulheres que mandam, que estipulam e determinam, numa palavra, que decidem e, por outro, homens e mulheres que se vêem reduzidos a simples executantes e cumpridores dessas deliberações. Este entendimento subentende a ação e o pensamento como duas atividades complementares e destrói a ideia da organização escolar como espaço de decisão meramente verticalizada e promove a ideia de espaço de envolvimento decisório dos atores que a constituem enquanto exigência democrática. Com efeito, resistir a uma concepção de educação que dicotomiza ensinar e aprender e submete o educador e o educando a uma relação de sujeito e objeto é ser capaz de lutar contra uma forma de dominação, de domesticação, que aliena e que castra a possibilidade de inter-subjetividade que Freire tão bem explícita ao dizer que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam não se reduzem à condição de objecto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 2001, p. 25).

Quando é retirada ao indivíduo a possibilidade de deliberar sobre as condições da sua própria existência, efetiva-se a ausência de liberdade, o que acarreta um posicionamento de desresponsabilização, o que se percebe, pois não existe responsabilidade quando a liberdade não está presente. A liberdade encontra-se reduzida às escolhas que não ponham em causa os valores da ideologia dominante.

Em Freire decidir é estar disponível para o mundo (Freire, 2001, p. 15), é responder aos desafios, é manter uma relação dialógica,⁷ intervindo convictamente no mundo. Decidir é um sintoma de emancipação. É caracterizador de um espírito inquieto na procura da liberdade que a sua autonomia concretiza ao fazer-se sujeito da sua própria história. Posicionamento, em tudo, contrário ao imposto pela escola burocrática, pois limita a ação dos atores a simples cumpridores de regras, manipulados e submissos às relações de poder dominantes, vendo-se impedidos de participar verdadeiramente na construção da sociedade. Promover o sujeito implicará o compromisso com formas alternativas de organização convertendo em fato a participação nas decisões da gestão e do governo da instituição educativa. Só pela recuperação do sentido de liderança e da liberdade, proficuas à promoção de uma organização

⁷ A propósito de dialogicidade, escreve: “A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir humanamente é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*” (Freire, 1987, p. 78)

democrática que inclua todos os atores educativos de forma comprometida na ação de organizar, e pela exigência da sua indispensável participação indagadora e refletida, de acordo com o autor, estaremos em condições de humanização. É recusando a condição de alienado, de espectador, de diminuído e de dirigido pelo poder dos mitos que lhe são impostos que o sujeito se transformará em força de mudança, que surgirá convertido em homem ou mulher sujeito que se vê liberto de uma das maiores tragédias da atualidade, a expulsão da órbita das decisões.

A RACIONALIDADE INSTRUMENTAL

Desta feita, o processo de tomada de decisão deve romper com a hegemonia da racionalidade instrumental, com uma clara e fundamental preocupação pelos meios, pelos modos mais eficazes no alcance de determinados objetivos, relegando a questão das finalidades para um plano acessório, porque a pretensão de justificação não existe.⁸ Com efeito, a eficácia dos meios em prol dos fins é a única a ser contemplada, os fins enquanto tal são indiferentes. A compreensão desta racionalidade é instrumental porque compreende a relação entre meio e fim com referência à relação entre causa e efeito e, neste sentido, ela é também uma racionalidade técnica. A este propósito escreve Weber, “sempre que se apresenta uma ‘questão técnica’ isto significa que existem dúvidas sobre os meios mais racionais” (Weber, 1991, p. 38).

Deste panorama, portanto, subtrai-se a orientação quanto aos fins, quanto ao que deve ser entendido como prioritário, como preferível, não desempenhando a razão qualquer função na luta que muitas vezes emerge do confronto entre as diferentes preferências, o que nos permite dizer que foram várias as vezes em que a mediocridade não foi questionada. Negligencia-se e marginaliza-se a temática da legitimação e validade dos fins e, conseqüentemente, adota-se uma posição de descomprometimento face a prioridades e a incompatibilidades que se estabelecem à medida que vamos impondo novas metas. Em prol de uma dominação rigorosa, isenta de riscos, impediu-se a presença a qualquer minuciosidade axiológica, o que concorreu para a separação entre sujeito e objeto, transformando-os em elementos dicotômicos, que excluem a possibilidade de comunicação, ou seja, transforma o objeto sempre num outro desumanizado, o que se revelou profícuo ao desenvolvimento e fortalecimento da racionalidade instrumental que, no que respeita ao dualismo sujeito/objeto, privilegia o seu distanciamento que, para Sousa Santos, e numa aproximação a Freire, “corresponde ao momento da ignorância, ao colonialismo, que é nada mais nada menos do que a incapacidade de estabelecer relação com o outro a não ser transformando-o em objeto” (Santos, 2002, p. 79).

⁸ Simon também adere a uma razão que “não nos pode dizer para onde vamos, quando muito pode indicar-nos como lá chegar. É uma arma mercenária que pode ser posta ao serviço de qualquer dos nossos objectivos, bons ou maus” (Simon, 1989, p. 16).

Não é de estranhar, por isso, que o aspecto económico traduzido pela noção lucro-eficácia seja capital para esta racionalidade. Custos e benefícios são a tradução do comportamento racional que atinge os objetivos pretendidos à custa do mínimo de esforço e o máximo de satisfação.⁹ Qualquer leitura sobre a racionalidade tem em conta a sua rentabilidade, ideia que passará a ser nuclear na tradução da eficácia. Nesta linha, “uma organização é racional quando é rentável. Um esforço é racional quando é retribuído” (Sfez, 1990, p. 179). É a soberania da dimensão económica. Com frequência este modo de ser tem a particularidade de ser unilateral. A eficácia de uns pode não ser a eficácia de outros.

Este modo de ser racional obriga a que as pessoas se moldem e se introduzam em um planeamento inflexível à custa de um comportamento sujeito a regras e a regulamentos que o conduzam ao encontro da eficiência. Esta racionalidade instrumental, tecnocrática e manipuladora aposta na dominação e no autoritarismo e na definição de uma sociedade fortemente estratificada. É desenvolvida num quadro de valores que não respeita a condição humana por não deixar espaço ao emergir da liberdade e da responsabilidade como garantes de melhores condições de vida. Dentro desta lógica diríamos que uma organização que separa nitidamente os governantes e os governados, consolida um processo marcado por opressões que impede a emancipação e a dignificação, antes acolhe o caráter de uma obediência autoritária que impõe e dita valores em forma de receituário numa identificação cega com o coletivo. A escola transforma-se numa organização voltada para a transmissão de conhecimentos que reitera a ideia de palavra morta por impedir a compreensão dos fins e por obstruir a reflexão sobre as desigualdades de classe. Neste sentido, todas as suas práticas são a expressão de um adestramento intelectual (Gimeno, 1995, p. 176) efetivadas à custa do controlo e da subordinação imposta pela classe dirigente. Aqui a tomada de decisões é aspecto harmonizador porque supõe convergência de ideias a título de fórmulas que são dadas e não exigidas, porque nada pode contrariar o poder dominante.

A RACIONALIDADE EMANCIPATÓRIA

Mas para que ocorra a consolidação da escola democrática tem que se permitir a sua autodeterminação através das decisões que ocorrem no seu espaço, transformando os professores e professoras em autores de soluções e, desta feita, permitindo a singularidade e o despontar dos “criadores de novos direitos”.¹⁰ Entendimento que está longe de poder compactuar com formas de comportamento automatizado e de

⁹ Conforme esclarece Miguens: “Espera-se que cada agente racional maximize a utilidade esperada; i. e., vá pelo máximo, opte pela opção que com maior probabilidade conduza ao resultado ao qual se atribui a maior utilidade esperada” (Miguens, 2000, p. 106).

¹⁰ Por oposição aos “titulares de direitos”.

obediência a uma lógica de programação rígida que só promove a inércia inibindo os agentes da educação de refletirem criticamente a realidade, aspecto que no contexto da autêntica democratização das escolas se mostra indispensável, porque se impõe como condição necessária à emergência de comportamentos orientados para outros referenciais que, por sua vez, tendem a promover novas concepções de vida.

Por isso, Freire conclui pelo falhanço da racionalização deste processo decisório. Insiste que a existência humana, na qual se encontra inclusa tanto a ação política como a educação e liberdade, não se faz à margem dos riscos. Estes dependem, efetivamente, das decisões, mais propriamente das condições inerentes à sua prática. Dar conta da presença de riscos é tomarmos consciência do nosso modo de ser e de estar. Afirma-o claramente quando diz que “não é possível viver, e muito menos existir, sem riscos. O fundamental é nos prepararmos para saber corrê-los bem” (Freire, 2000, p. 79). Na verdade, o nosso mundo é representativo de uma certeza que não se encontra domada. Não nos é possível evitar essa condição de risco própria da natureza e da vida social, as mesmas que se encontram, cada vez mais, articuladas com a contingência e o acaso. São estas contingências e as situações imprevisíveis que introduzem novas dinâmicas de mudança na realidade atual. A criação de uma nova ordem, mais do que sugerir, torna explícita uma atitude de risco, a mesma que nos leva à mudança, ao novo, apesar de ser um novo que não se perspectiva isento de um qualquer vestígio de incerteza.

Se ensinar para o autor é, efetivamente, tomar decisões, mas penetradas pela ideologia, o que lhes retira o caráter meramente técnico (Lima, 2000, p. 91), ensinar, à semelhança da decisão, é abrir caminho, é passarmos a ser “na responsabilidade que vai sendo assumida” (Freire, 2001, p. 105), que o exercício da autonomia incita.

O seu processo de tomada de decisão é uma prática irrealizavelmente neutra.¹¹ O valor de algo reflete-se no que deveríamos querer, obrigando à politicidade da sua prática.¹² A racionalidade que a concretiza compõe-se por uma face axiológica, pela necessidade urgente que o ser humano tem de desafiar e questionar reflexivamente a sua ação visando determinar a sua legitimidade. Não se subtrai a orientação

¹¹ Tal como a educativa.

¹² Giroux observa: “Tanto nas versões conservadoras como nas liberais, a teoria educacional tem-se enrincheirado na lógica da necessidade e da eficiência, e tem sido mediada através do discurso político de integração e de consenso [...], a visão Parsoniana de escolarização, que argumenta em favor de uma escola enquanto instituição neutra [...], estabeleceu a base para uma sociologia da educação que se recusava a questionar a relação entre as escolas e a ordem industrial. Uma consequência dessa visão foi que a estrutura e a ideologia da sociedade dominante foram consideradas não problemáticas. De forma semelhante, um silêncio inquietante emergiu, com relação a como as escolas poderiam ser influenciadas, torcidas e moldadas por grupos de interesse que ao mesmo tempo sustentavam e se beneficiavam das profundas desigualdades políticas, económicas, raciais e de género que caracterizam a sociedade americana” (Giroux, 1999, p. 103).

quanto aos fins, quanto ao que deve ser entendido como preferível, passando a razão a desempenhar um papel determinante na luta que muitas vezes emerge do confronto entre diferentes finalidades. Assim, o pensar crítico e a adesão a valores que envolvam o respeito pela condição humana podem emergir e a decisão passará a ser entendida como um meio de expressão que lhe permitirá a saída da situação de opressão. O processo de decisão será, então, um testemunho da emancipação, que não maneja nem coisifica o espírito, antes se inquieta e se encontra perpassado por interrogações que convocam diferentes lógicas e sentidos. Os professores e professoras tornam-se, por isso, interrelativos relativamente ao processo de decisão que ocorre no contexto da organização escolar promovendo novas políticas educativas formuladas à custa da pluralidade e do contraditório. Só assim é possível romper com o descomprometimento da politicidade da prática educativa e que se inscreve na necessidade de os atores educativos compreenderem o “motivo pelo qual estão fazendo o que fazem” (Giroux, 1999, p. 25).

Esta racionalidade, preconizada por Freire, com suporte na consciência crítica, que se configura como emancipatória, obriga a uma apreciação e consolidação de valores que permitam a formação de um novo ser humano que não domina e não se deixa dominar, que no seu processo de libertação deixe de se reconhecer como coisa e se restitua a dignidade natural. Dar lugar a esta racionalidade é conceber a organização escolar também como *locus* de contestação e de luta onde se confrontam diferentes poderes, é um romper com a passividade de comportamentos de professores e alunos visionados como “consumidores passivos de conhecimento, ao invés de negociadores do mundo no quais trabalham e agem” (Giroux, 1999, p. 235).

Em coerência com os princípios democráticos esta racionalidade apela ao fortalecimento do pensamento e da experiência humana concretizada pelas decisões que homens e mulheres produzem, sem que visem uma eficácia em prol de finalidades económicas, antes as questionando. O seu carácter mobilizador concretiza-se numa esfera dialógica dos sujeitos que é capaz de identificar os mecanismos de opressão, de controlo e de dominação que dificultam a revitalização da esfera pública. Pressupõe um sujeito ligado às condições da sua circunstância e assegura soluções expressivas face à realidade que se configura como diferente. Comprometida com a crítica e o questionamento dos discursos hegemónicos, só possível porque incita a uma cidadania verdadeiramente democrática, em que o ser humano se transforma em autor da sua própria história, o que reverte em favor da sua emancipação, evidencia modos permeáveis ao princípio da intervenção concretizável através das decisões dos indivíduos, daí que se afirme pela dissolução de qualquer relação de poder autocrático.

Convém não ignorar, nesta linha de ideias, que as formas de organização e de governação que se observam na escola para além de se constituírem enquanto pedagogia implícita, permitem o exercício de determinados poderes. É a este aspecto que se refere Freire quando menciona a “politicidade” da escola e da educação que ela produz (Freire, 1997b, p. 25), inviabilizando qualquer possibilidade de neutrali-

dade quer seja do âmbito pedagógico ou administrativo. Só isso justifica a educação enquanto possibilidade de intervenção, de transformação na realidade à qual todos pertencemos, motivo pelo qual é necessário evitar a alienação, não indo a reboque de representações ideologicamente naturalizadas.

Só a participação livre, consciente e responsável nos processos de tomada de decisões podem ser considerados apanágio da democracia, pelo que a autonomia se impõe como condição imprescindível na concretização deste propósito.

REFERÊNCIAS

FERNANDES, António Sousa. Descentralização Educativa e Intervenção Municipal. *Noesis*, Lisboa, n. 50, p. 21-25, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Extensão ou Comunicação?* São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. *Professora Sim, Tia Não. Cartas a Quem Ousa Ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1997a.

_____. *A Importância do Acto de Ler, em Três Artigos que se Completam*. São Paulo: Cortez Editora, 1997b.

_____. *Pedagogia da Esperança. Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FRIEDBERG, Erhard. *O poder e a Regra. Dinâmicas da Acção Organizada*. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

GIMENO, Pablo. *Teoria Crítica de la Educación*. Madrid: Universidad Madrid, 1995.

GIROUX, Henry. *Cruzando as Fronteiras do Discurso Educativo*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LIMA, Licínio. *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação e Psicologia, 1998.

_____. *Organização Escolar e a Democracia Radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

_____. Cidadania e Educação: Adaptação ao Mercado Competitivo ou Participação na Democratização da Democracia? *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 23, p. 70-90, 2005.

McGREGOR, Douglas. *O Lado Humano da Empresa*. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

MIGUENS, Sofia. Notas sobre a Racionalidade. *Revista da Faculdade de Letras*, Porto, 2ª Série, n. 17, p. 103-148, 2000.

ORTEGA y GASSET, José. *A Rebelião das Massas*. Lisboa: Relógio d'Água, [19--].

SANTOS, Boaventura Sousa. *A Crítica da Razão Indolente. Contra o Desperdício da Experiência*. Vol. I. Porto: Edições Afrontamento, 2002.

SÉRGIO, António. *Ensaio VII*. 1. ed. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1974.

_____. *Ensaio I*. 2. ed. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1980.

SIMON, Herbert. *A Razão nas Coisas Humanas*. Lisboa: Editora Gradiva, 1989.

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

VIANA, Mário. *A Arte de Obedecer*. Porto: Editorial Domingos Barreiro, [19--].

WEBER, Max. *Economia e Sociedade. Fundamentos da Sociologia Compreensiva*. Vol. I. Brasília: Editora Universidade Brasília, 1991.

1 **MARIA JOÃO DE CARVALHO** é doutora em Educação na área de organização e administração escolares; é pesquisadora do CIEd, da Universidade do Minho; é professora auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Escola de Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal. E-mail: mjcc@utad.pt.

Recebido em março de 2009.
Aprovado em junho de 2009.