

PARTICIPAÇÃO NA DECISÃO: UMA PRÁTICA A SERVIÇO DA ESCOLA DEMOCRÁTICA

*Maria João de Carvalho*¹

Resumo: Este artigo resulta de uma atitude reflexiva suportada por um conjunto de considerações que foram surgindo à medida que estudávamos as práticas decisórias dos professores na escola pública portuguesa e por uma revisão bibliográfica que nos permitiu abordar alguns conceitos cujo propósito foi o de aclarar a problemática da escola democrática analisando a decisão e a participação enquanto práticas emancipatórias dos sujeitos. A constatação de que o centralismo burocrático, com uma longa tradição na escola, só em termos retóricos parece perder força, já que os atores educativos continuam a ser obrigados a comportamentos acomodados, adaptados e universais ditados pelas decisões produzidas no Ministério da Educação, permitiu-nos perceber que tal situação leva à desresponsabilização pela não participação na tomada de decisão, o que em nada favorece a emancipação da escola. Concluimos que este seria o principal motivo pelo qual a escola democrática tem dificuldade em se estabelecer, uma vez que o centralismo obriga ao distanciamento daqueles que vivem e fazem a dinâmica da organização escolar, reduzindo-os à condição de objetos do sistema administrativo.

¹ Doutorada em Organização e Administração Escolares. Investigadora do CIEd – Universidade do Minho. Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. E-mail: mjcc@utad.pt. Endereço: Escola de Ciências Humanas e Sociais / Departamento de Educação e Psicologia. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Apartado 1013. 5001-801. Vila Real. Portugal.

Palavras-chave: Decisão. Racionalidade emancipatória. Escola democrática.

Introdução

Tendo por objetivo refletir e compreender as práticas educativas que contribuem, ou não, para a construção da escola democrática, fizemos uma incursão por alguns autores que nos foram esclarecendo conceitos e apontando caminhos em termos de comportamentos decisórios para que a concretização da democracia na organização escolar se efetive.

O ponto de partida para este artigo surge do inequívoco pressuposto de que a ideia de escola democrática, em Portugal, ocupa um lugar privilegiado no panorama da administração educativa que os muitos e repetidos discursos políticos proclamam, apesar de continuarmos a assistir a práticas, no âmbito da organização escolar, que não a corroboram.

Em Portugal, a organização escolar vê-se conduzida por um processo de intensa burocratização ficando a administração incumbida de exercer o controlo (GIMENO, 1985) e de coordenar a ação dos atores educativos no sentido de uniformização de conteúdos e de avaliação, não havendo qualquer possibilidade de negociação, o que torna patente o enfraquecimento ou quase inexistente poder de decisão dos homens e das mulheres que todos os dias constroem a dinâmica da organização escolar. Em prol de um centralismo cada vez maior, a administração da educação, produtora de normativos que tentam não deixar escapar nenhuma dimensão da realidade, define os diferentes interesses da comunidade educativa à margem de qualquer possibilidade de contestação.

Porém, para que se concretize a escola democrática é importante desenhar um processo educativo que inclua o sujeito na experiência do diálogo e da análise da sua realidade, que proporciona 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. Só assim é possível fomentar a invenção, a reinvenção, a atividade e a impaciência contra modelos até agora vigentes que primam pela verticalidade.

Não é de estranhar, por isso, que os conceitos de decisão, de participação e, conseqüentemente, da democracia ganhem destaque ao longo do nosso estudo uma vez que eles são os instrumentos privilegiados para que se clarifique os sentidos de uma escola democrática.

Participação na decisão: Uma exigência da escola democrática

Atualmente, à semelhança do que foi acontecendo no passado, grande parte dos professores vive uma existência permeada pela angústia. De um lado estão os pais querendo que os seus filhos realizem certas ambições que eles próprios não foram capazes de resolver, de outro, a sociedade que reclama por pessoas capazes e quer, à custa da educação, combater a delinquência e a ignorância. Desde há muito que tem sido conferido à escola o papel de melhorar e aperfeiçoar o educando numa declarada tentativa de o tornar cada vez mais humano, assumindo-se o “homem como um ser modificável e progressivo” (CARRILHO, 1989, p. 61), como já o havia declarado o projeto iluminista através do seu pendor reformador, que visou romper com o passado².

A imagem de escola aparece, assim, associada a considerações democráticas que traduzem práticas libertadoras e criadoras podendo contribuir para a emancipação do ser humano³. No entanto, não pode cair no esquecimento que a democracia não pode, exclusivamente, circunscrever-se ao âmbito político, pois se apresentar somente a liberdade como seu corolário, esquecendo a igualdade, converte-se num conceito débil.

² Assume-se a brevidade da abordagem, muito embora conscientes da complexidade e extensão da problemática que tem sido objeto de intenso estudo e do qual tem resultado um avultado corpo teórico.

³ Considerações que se afastam dos postulados da educação tradicional, 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 contribuiu para o reconhecimento da dimensão socializadora da escola em termos de passividade e acomodação ao instituído.

Refira-se que a democracia, nas palavras de Vieira (2001, p.14),

[...] não constitui um estágio, ela constitui um processo. O processo pelo qual a soberania popular vai controlando e aumentando os direitos e os deveres é um processo prolongado, implicando um avanço muito grande dentro da sociedade. Quanto mais colectiva é a decisão, mais democrática ela é. [...] Quanto mais o interesse geral envolve um conjunto de decisões, mais democráticas elas são.

A escola, nesta linha de ideias, não deve limitar a sua prática à relação ensino-aprendizagem, fazendo dos conteúdos programáticos um objetivo em si mesmo, mas antes converter-se num espaço de produção de conhecimento e de opinião pública crítica, possibilidade de transformação e de emancipação do sujeito porque passará a questionar os modelos políticos, econômicos e sociais instituídos, a denunciar as situações de injustiça promovidas pelo capitalismo, a deslegitimar as opções culturais dominantes e a denunciar as perversões provocadas pela racionalidade hegemônica, ou seja, científica (TORRES, 2008). Só assim é possível fazer dos sujeitos atores educativos ativos, com capacidade para intervir e para se libertarem da “cultura centralizadora e autoritária que experiênciamos” (LIMA, 2009, p. 483).

Por isso, se considerarmos que a democracia é uma opção, ou seja, uma escolha que recai sobre um projeto de educação, é importante que a organização escolar se constitua enquanto espaço democrático. Espaço que permita a experiência de práticas democráticas, de participação na tomada de decisão, pois é pela prática que se efetiva a teoria, que anule o entendimento de que existem “[...] 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” (CARVALHO, 2009, p. 448). Esta consideração permite reconhecer a complementaridade que o pensamento e ação podem transportar, transformando a escola em espaço de participação na decisão. Manter o pensamento e a ação como conceitos dicotômicos, sem possibilidade de complementaridade,

tem sido um desígnio bem conseguido no que respeita ao modo como se compreende e como se faz política educativa em Portugal.

Fazer do pensamento e da ação duas faces da mesma realidade concretizou-se, designadamente em Dewey, na pedagogia pragmatista, assente na estreita ligação entre saber e fazer, sendo que o conhecimento é conotado com a utilização da informação, que é diferente de acumular informação, e a experiência identificada com a reconstrução contínua do conhecimento, condição necessária para se introduzir e ativar a revolução democrática, que só é possível se alicerçada à condição do “*learning by doing*”⁴. Esta expressão sintetiza uma pedagogia que obriga a que o sujeito seja colocado em situação de experiência direta, que enfrente problemas autênticos como estímulo para o seu pensamento, ao mesmo tempo que pode testar as informações recebidas e as observações que faz em ordem a aclarar-lhes o sentido e a validade, na tentativa de descobrir, por si mesmo, as soluções para os problemas, comprometendo-o em termos de sujeito de decisão. O autor faz do conhecimento um instrumento para a ação⁵, recusando todo o conhecimento e todas as verdades universais e abstratas por transformarem o professor em mero receptor e executor de receituários em vez de assimilador crítico e arquiteto de ideias.

Assim, a defesa da ideia de escola ao serviço da sociedade passa por colocar uma ênfase acentuada no conceito de experiência porque só se aprende o que se pratica, o que leva a que a escola ofereça um meio social vivo, cujas situações sejam tão reais quanto as de fora da escola. Considerações que se consubstanciam nos princípios de uma escola ativa e de uma escola na vida e para a vida. Princípios em Portugal seguidos por Sérgio (1960, p. 27), visíveis na sua concepção de educação assente “no desenvolvimento de iniciativa, da vontade criadora, da responsabilidade, do auto-domínio, do *self-government*” e na sua proposta dos municípios

⁴ Expressão que deve ser compreendida em toda a sua radicalidade, pois “Não se trata apenas de aprender fazendo coisas para aprender; trata-se, mais radicalmente, de aprender fazendo o próprio conhecimento, de aprender fazendo a própria aprendizagem” (PATRÍCIO, 1993, p. 84).

⁵ Todavia não podemos esquecer que a concepção pragmático-instrumentalista do conhecimento menospreza o valor da curiosidade humana.

escolares de que faz depender a organização da escola democrática. A educação cívica ao fazer-se pela prática, e para que a escola dê resposta a esta condição, terá que se transformar num verdadeiro município. Dar possibilidade de se evidenciarem as verdadeiras condições de experiência social e, assim, desenvolver em cada um o espírito de cidadania, é algo que será propiciado pela escola município, pois só dessa forma se libertam da passividade em que vivem imersos e que a escola parece reproduzir⁶.

Já antes, a experiência havia sido privilegiada por Fröebel que a via como um momento propício à manifestação e desenvolvimento da criatividade e da autonomia⁷, colocando o sujeito perante a possibilidade de decidir, aspecto que contribui para a sua humanização. 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. São propósitos revolucionários, de inspiração libertária, perseguidos por Tolstói e concretizados na Experiência de Hamburgo, à semelhança do trabalho empreendido por Neill (1970), com a Escola de Summerhill, que visava a liberdade plena do aluno e a sua absoluta autonomia traduzidas num governo de autogestão que se consubstanciaria na capacidade decisória. Com efeito, na óptica do autor, tanto a família como a escola aniquilaram a liberdade e a iniciativa. Impuseram formas de pensar, de viver e disseram em que se devia acreditar inibindo todo o dinamismo dos jovens e da própria sociedade.

Na mesma linha de ideias, também Rogers reconhece o sujeito com capacidade de deliberar por si mesmo ao considerar que

O homem sente dentro de si o poder de escolha. É livre para se tornar o que é ou para se esconder atrás de uma fachada; para progredir ou para retroceder; para seguir por caminhos

⁶ “Será a acção da educação cívica que transformará a escola num verdadeiro município, organizado como um corpo político independente, com os seus órgãos legislativo, executivo e judicial com leis próprias. Estudantes eleitos manterão a ordem, promoverão a camaradagem e a amizade entre todos, julgarão as faltas dos condiscípulos através de rituais por si constituídos [...]” (SÉRGIO, 1960, p. 7-8).

⁷ Aspectos que, também em termos valorativos, começaram, poderosamente, a promover uma ruptura com a *escola tradicional* que se revelava nos seus métodos autoritários impedindo e limitando a expressão livre e favorecendo o elitismo.

que o destroem ou destroem os outros ou por caminhos que o enriquecem; ele é literalmente livre para viver ou para morrer, tanto no sentido fisiológico como no sentido psicológico do termo. (ROGERS, 1980, p. 38).

Só o sujeito crítico, com espírito de iniciativa produtora poderá ser motor de mudança social, que não pode ser alcançada se a apatia e a passividade marcarem a sua conduta.

A dimensão da racionalidade instrumental nos comportamentos da organização escolar

Quando o comportamento dos atores organizacionais é alvo de um planejamento rígido, aspecto fundante da previsibilidade, passa a ter que se definir enquanto atividade regulada por normas e regras que coordenam e, simultaneamente, controlam e antecipam, ao mesmo tempo que lhes infunde constância, lhe retira oscilações, produzindo comportamentos rotineiros, transformando em mero acessório o elemento humano. Nesta perspectiva, homens e mulheres são conceitualizados como instrumentos “passivos capazes de executar o trabalho e receber ordens, mas sem poder de iniciativa e sem exercerem influência provida de qualquer significação” (MARCH, SIMON, 1966, p. 9).

Assim, os sujeitos são instrumentalizados ao serem reduzidos a meios ou modos de perseguir os objetivos organizacionais. Atribui-se-lhe uma configuração mecânica no que ao comportamento diz respeito. Este alto grau de formalização é sugestivo, na óptica de Hall (1984, p. 68), da “indicação das opiniões dos responsáveis pelo processo decisório sobre os membros organizacionais” e, ainda, segundo o autor, estes últimos ao serem “encarados como incapazes de tomarem suas próprias decisões exigem um grande número de normas para orientar seu comportamento”. Retira-se poder de iniciativa aos trabalhadores porque não se lhes reconhece capacidade decisória, relegando-a para os membros da direção que conferem à decisão um estatuto impermeável a qualquer discussão.

O próprio Taylor, no que concerne à decisão, tem em vista a descrição do comportamento ideal, aquele a que todo o indivíduo aspira, impondo constrangimentos comportamentais, por obrigar a uma rígida disciplina normativa e formal, tornando o trabalhador substituível por outro qualquer. Como refere Morgan (1970, p. 34), “Os homens nada mais eram que ‘mãos’ ou ‘força de trabalho’”, a força requerida para tocar a máquina organizacional. Os trabalhos a desempenhar eram “simplificados em grau máximo, fáceis de supervisionar e fáceis de substituir” (MORGAN, 1970, p. 34), motivo pelo qual o autor fragmenta a tarefa em tempos próprios e independentes, seguindo-se uns aos outros numa sequência perfeita, que se completa pela imposição de um comportamento detalhado. É suficiente não nos desviar do comportamento estipulado e que decidamos executar o dito comportamento, “*the one best way*”, para atingirmos o fim visado. Este aspecto comprova, como clarifica Sfez (1990, p. 68), que a “fragmentação do tempo, proposto por esta escola, é o reflexo de uma concepção implícita da fragmentação da decisão” que o próprio Simon (1960, p. 54) também não consegue evitar, apesar das críticas que tece a este modo de racionalidade, visível quando escreve: “Decision making comprises three principal phases: finding occasions for making a decision, finding possible courses of action: and choosing among courses of action”.

O trabalhador é reduzido à condição de mero elemento constitutivo de uma máquina. Posicionamento preocupante e que Ortsman (1984, p. 35) radicaliza ao dizer que o

ideal da organização científica do trabalho é, de facto, a desapareição do homem e a mecanização completa. Cada vez que uma tarefa é difícil, é decomposta para se tornar mecanizável. A parte não mecanizável deixa-se ao homem, mas a um homem que a organização científica do trabalho tornou tão próximo de uma máquina quanto possível.

O conjunto de pressupostos apresentados pelo arquétipo da racionalidade instrumental faz a organização escolar se assentar no princípio de custo-benefício, no apelo a uma educação mais eficaz e,

simultaneamente, mais barata, numa aproximação à conceptualização da escola como empresa-educativa (DRUCKER, 1997) que não exclui a possibilidade de transformar os alunos em matéria-prima, e as escolas em fábricas e os diplomas em produtos estandardizados. O uso de técnicas rigorosas ajudará na concretização de objetivos pré-definidos.

A *Didáctica Magna. Tratado Universal de Ensinar Tudo a Todos* de Coménio, escrita no século XVII, já apresenta claras evidências do alcance da racionalidade instrumental para a elaboração deste tipo de concepção de escola. O autor dá a conhecer o modo pelo qual se atingem finalidades, tendo como suporte um “processo seguro e excelente [...] com economia de tempo e fadiga” (COMÉNIO, 1996, p. 43). A dimensão econômica, inerente ao comportamento é destacada, otimizar os benefícios tendo em conta o custo dos recursos está na mira do autor. Que os professores ensinem menos e os alunos aprendam mais pela abolição de trabalho considerado desnecessário, justifica a importância do método de modo que, ao ter como fundamento a certeza, “seja impossível não conseguir bons resultados” (COMÉNIO, 1996, p. 45).

A sua proposta consiste em ensinar e aprender com segurança, com facilidade e com vantajosa rapidez à custa de um método que se vislumbra como altamente racional. Acrescenta, ainda, que “há uma grande economia de fadiga e de tempo, quando uma pessoa faz uma coisa, sem ser distraída por outras” (COMÉNIO, 1996, p. 136). A repartição do tempo e das matérias propicia uma progressiva aprendizagem.

Esta concepção empresarial de escola é, ainda, revelada pela escola de massas e pela imagem do gestor escolar, enquanto formas de controlo, por estarem permeados por intenções que reforçam a tentativa de propagar um comportamento disciplinado e adaptativo. A uniformidade dos currículos, de espaço, de horários e de metodologia, o rígido agrupamento de alunos, o posicionamento insular de professores, os materiais pouco diversificados, o controlo periódico em forma de avaliação descontínua e a disciplina formal (MARTIN-MORENO,

1989), são aspectos que se podem equacionar desta imagem de escola bem como da imagem de escola como burocracia.

A decisão: um mecanismo de emancipação

Mas decidir de acordo com necessidades e interesses expressa uma concepção de ser humano e de sociedade sustentados pelo “pilar da emancipação”. É próprio do cidadão ativo e útil para a sociedade, não o fiel vassalo que se reduz a um mero executante que pactua com as formas autocráticas de governos que só querem fomentar a apatia. Só o sujeito com espírito de iniciativa produtora será motivo de progresso para a sociedade quer seja no plano das relações interpessoais, ou no plano econômico e cultural, aspectos que traduziriam uma revolução de âmbito global. Para que tal objetivo se atinja é necessário questionar radicalmente o caráter supostamente imparcial e objetivo de toda a política educativa e de todos os processos que lhe dão origem, criticando e refletindo sobre as razões de tais decisões, tornando-nos criadores e autores de decisões.

Só pela recuperação do sentido de liderança e de liberdade, profícuas à promoção de uma organização 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 Freire (1997), estaremos em condições de democratização e, conseqüentemente, de humanização. Na verdade “A sua concepção de organização implica intersubjectividade de relações, de diálogos e de discursos críticos, condições à materialização da organização democrática” (CARVALHO, 2009, p. 446). Com efeito, a democracia expressa-se no direito de falar, no direito à crítica e no direito a atuar⁸.

Também para Sérgio (1915), ‘hábitos’ úteis para a vida em sociedade não se adquirem se essa realidade se encontrar ausente. Por isso, exige que a escola atribua aos alunos tarefas em que a participação

⁸ A este propósito escreve Freire (1997, p. 88): “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 defesa desse direito, que no fundo, é o direito também a atuar”.

pessoal seja efetiva. Ao considerar que a escola se deve reger por uma linha democrática, ao serviço da democracia, a ação, a vivência das verdadeiras condições da experiência social devem ser proporcionadas pela própria organização escolar. Com efeito, o conceito de *self-governement*, que não nos é dado por quem nos governa, mas que depende da incansável ‘busca’ no quotidiano de quem é governado, que aprende pela prática e não por um qualquer ensino, traduz a importância que o autor atribui à capacidade autonômica de âmbito decisório. A sua linha de pensamento vai no sentido da libertação de qualquer forma de tutela que não permite a emancipação e a autonomia do aluno.

Estamos em crer que não devemos desvalorizar a relação direta 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 assumiram desde cedo responsabilidades, por iniciativa própria, na 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. (FERNANDES, 1999, p. 21-22).

Na verdade, a administração central continua a impor-se como órgão regulador ao definir as políticas educativas, consolidando uma política de autonomia regulada e disciplinada pelo “Estado Educador” que parece apontar no sentido da melhor forma de organizar seguindo uma política de comportamentos acomodados e adaptados, por parte dos professores, que não conduz à mudança, omitindo a dimensão instigadora e crítica que a ação politizada inclui. As soluções para corrigir as desigualdades existentes são sempre as mesmas, e todas aquelas que possam ter outra origem, que não as da administração, são consideradas inadequadas, apesar daquelas se apresentarem como que fragmentadas pelos procedimentos burocráticos, deslocadas da realidade como um todo.

Assim, a contínua promoção da formalização, da impessoalidade e de mecanismos técnicos de ação vai, sub-repticiamente, desvalorizando os compromissos, comprometendo a participação na tomada de decisão não permitindo que os atores locais saiam da menoridade onde se encontram agrilhoados. De fato, a emancipação dos atores educativos não poderá realizar-se à margem da politização da direção e da ação administrativa da escola associada a ambientes permeáveis ao diálogo crítico e que contemple a democracia participativa como um dos seus mais excelentes valores. Só assim a escola pode ser associada a espaços de exercício de uma cidadania emancipatória onde se efetive a verdadeira experiência de exercer com liberdade o poder tantas vezes negado.

A dimensão política como força de mudança

Nesse quadro, o protagonismo recai sobre a prática, sobre a experiência, por adquirir um sentido pedagógico, na medida em que o sujeito decisor se faz na e pela ação. Tal consideração é reveladora de uma dinâmica de aprendizagem que se concretiza na dimensão do fazer, daí que se possa afirmar que “do mesmo modo que ninguém nasce pessoa também ninguém nasce a saber decidir, de resto, aprende-se a decidir decidindo” (CARVALHO, 2009, p. 447-448). Este pressuposto encontra corroboração nas palavras de Lima (2006, p. 76) quando escreve, no âmbito da participação, que “a virtude da *activae civitatis* é uma construção social e histórica que, como tal, exige educação para o seu exercício”.

Todos os projetos pedagógicos que compreenderam a necessidade de repensar e recriar o sentido da educação conferem igual importância aos meios e aos fins, objeto de uma constante discussão, numa tentativa de os tornar mais coerentes com as necessidades fundamentais do ser humano. Educar assume a feição de capacitar a pessoa para assumir um papel ativo e responsável na sociedade a que pertence, sendo, por isso mesmo, tarefa da escola ampliar o conceito no sentido de contribuir para que ultrapasse a simples função de mera transmissão de conhecimentos.

Na verdade, a escola, e mais concretamente o processo educativo, condiciona a vida de pessoas concretas, motivo pelo qual se entende que deve compreender uma relação de compromisso com a realidade que vise a sua transformação pela ativação da autonomia criativa do sujeito ao invés da sua simples constatação. Projeto, de acordo com várias opiniões, que se tem revelado de difícil realização, pois a ideologia dominante tem sido capaz de se impor de um modo tão sub-reptício que deixou de ser necessário insistir-se na credibilidade do seu conteúdo, basta que se fale a sua linguagem na abordagem da realidade. Acreditar ou não nas ideias que ela expressa deixa de ser relevante quando se passa a assumir o código de comportamento por ela veiculado. O compromisso que com ela mantemos torna-se visível no uso da sua terminologia deixando de ser necessária qualquer declaração de princípio. É neste sentido que se tem afirmado que a ideologia, enquanto projeto de construção, não existe, ela só se tem feito sentir enquanto arma de manutenção. O sujeito não se deve deixar iludir por forças que controlam e assumem o comando da sua vida através de programas de ação impingidos que não deixam lugar à rejeição pelo simples fato de que o ignoram.

Todavia, toda a rutura que se tente operar no âmbito das estruturas sociais e de poder no contexto da organização escolar raramente resulta em êxito. Tem-se insistido na crença de que para se operar uma revolução é suficiente que ela se circunscreva ao quadro pedagógico e escolar, como se bastasse a aceitação dos princípios pedagógicos para se institucionalizar uma nova escola. A ausência da dimensão política nesta tentativa de mudança converte este processo em algo demasiado simplista, até na análise da problemática, o que acaba por enviesar o resultado. De resto, esta incapacidade de inverter o rumo da tradição histórica deriva, precisamente, de um acentuado distanciamento entre os processos que ocorrem em contexto escolar e os processos políticos e sociais que lhe são exteriores mas não indiferentes. Assim, toda a transformação que não considere a articulação de ambas as realidades pode incorrer no risco de não ser bem sucedida.

As sucessivas reformas educativas levadas a cabo em Portugal têm contribuído para que seja atribuído à escola o epíteto de organização democrática em clara relação com a problemática do acesso, e posteriormente da obrigatoriedade, consubstanciada na ideia de igual oportunidade de sucesso para todos os cidadãos. Em paralelo reclama-se, insistentemente, por formas de participação nas decisões que incluam os vários atores da comunidade educativa acarretando custos para a cultura centralizadora da administração. A explícita alusão à necessidade de descentralização reconverte a administração em fator de democratização enquanto experiência democrática. Neste sentido, ela própria pode conduzir a uma política de emancipação, abandonando a estrutura autoritária e repressiva que a justifica mas que contraria os propósitos declarados desde o século XIX de que a educação e o ensino devem manter uma estreita ligação com os fundamentos da democracia (LIMA, 1998a).

Esta ideia ultrapassa o princípio da igualdade que o “direito à educação”⁹ concretizava, passando a estar ligada, e mesmo conotada, com a dimensão política e social, o que acabaria por ampliar a significação da democracia. Isenta de qualquer resquício de acefalia, corresponde à expressão da necessária atividade expansiva do ser humano conferindo-lhe possibilidade de desenvolvimento, normativamente em íntima relação com os pressupostos de uma educação democrática que, por sua vez, se faz depender da prática decisória.

A homogeneidade: a ruptura com a escola democrática

É a partir deste pressuposto que podemos considerar que o alargamento da escolarização, enquanto desenvolvimento, em pouco se identificou com os propósitos da democracia. Estava mais conforme à ideia de progresso realizada através de um processo de aculturação uniforme, de uma homogeneização que não permitiu diminuir o fosso

⁹ O projeto da escola democrática tinha como grande linha de força o acesso à educação que reclamava uma “instrução pública comum a todos os cidadãos; gratuita, quanto aos aspectos do ensino”, daí decorrendo a progressiva obrigatoriedade de todos (BISSERET, 1974, p. 13).

social entre as classes. A escola, utilizando as palavras de Grácio (1982, p. 475), transforma-se em entidade mediadora “‘na boa integração’ de uma ordem social fundada na desigualdade e nas relações de dominação entre desiguais”. Na mesma linha, Stoer (1994) reconhece que a Escola Democrática, fundamentada no princípio da igualdade, consolida o aparecimento de uma nova ordem social da qual surge a elite que dita as leis a serem apresentadas em forma de receituário afastando os sujeitos comuns do núcleo das decisões, num posicionamento claramente colonialista de negação de diálogo que o domínio de uns sobre os outros e a verticalidade das imposições legitimam. Fica cerceada a iniciativa ao mesmo tempo que se presencia um esvaziamento do caráter igualitário e livre da existência de homens e mulheres comuns.

Esta igualdade distancia a escola da imagem de indutora de vivências democráticas ao insistir numa educação que não privilegia nem prestigia as diferenças em favor de uma homogeneização¹⁰ em que o próprio país se revê. Esta tentativa de nos tornar cada vez mais homogêneos parece ser uma característica endêmica da sociedade portuguesa em íntima relação com a tendência ditatorial da política de expansão cultural que integra fatores históricos como a “estabilidade – com oito séculos, quase ininterruptos -, a obtenção precoce da identidade nacional e o facto de as fronteiras existentes se terem mantido substancialmente inalteradas durante setecentos anos” (MARTINS, 1998, p. 102).

Também para Correia (1999), o binômio democracia e educação legitimaram o princípio das “igualdades de oportunidades” como único critério para legitimar a justiça educativa comportada num processo de intervenção homogeneizante do Estado que parece querer continuar a manter-se inflexível e impermeável a soluções mais expressivas, de âmbito democrático, que sejam permissivas ao despontar de outras soluções que, seguramente, exemplificariam um exercício ativo de cidadania.

¹⁰ A igualdade em forma de uniformização é sintomática da ausência de sensibilidade e de preparação a nível pedagógico para a heterogeneidade que passou a povoar as escolas portuguesas quer a nível social, cultural e linguístico (BETTENCOURT, 1999, p. 28).

Esta lógica é geradora de uma outra, de âmbito paternalista, mas que, em rigor, não passa de um pseudo proteccionismo que se justifica enquanto instrumento de subordinação pela necessidade da presença de uma autoridade simultaneamente externa e dominadora na manutenção da ordem pública. Fica, assim, desculpabilizada a opressão e inviabilizada qualquer tentativa de ultrapassar aquilo que Freire (2001, p. 40) define como consciência ingênua e que é reveladora de “uma certa simplicidade, tendente a um simplismo, na interpretação dos problemas, isto é, encara um desafio de maneira simplista ou com simplicidade. Não se aprofunda na casualidade do próprio fato. Suas conclusões são apressadas, superficiais”.

É uma prática que subsiste enquanto não for repelida a transferência de responsabilidade e autoridade que despropositadamente ainda permite que a política educativa se faça nos gabinetes, sem se deixar contaminar pelas decisões “assumidas” pelos sujeitos que se encontram nas escolas contribuindo para a sua alienação, expressão acabada de uma hegemonia cultural que se mantém desde o século XIX e que se foi paulatinamente consolidando ao longo dos tempos através de uma herança centralista e burocrática¹¹. Este fato, que tem excluído os agentes educativos de participar na feitura das leis, tem contribuído para que todas as tentativas de mudança que se tentam implementar no contexto da educação, em Portugal, não sejam capazes de alterar, de modo significativo, a conjuntura vigente. Esta política que mantém distanciados os educadores dos centros de decisão tem-se revelado inoperante no que concerne à responsabilidade social e política. Tem, isso sim, conduzido ao conformismo, à ausência de sentido crítico, à ausência de vontade de intervir visível em atitudes que só deixam lugar à repetição do que está prescrito e dado como certo, instaurando-se como meio eficaz para moldar os sujeitos à medida

¹¹ Com efeito, durante a apresentação dos trabalhos levados a cabo pela CRSE e da discussão da LBSE, os professores, apesar do epíteto de agentes privilegiados na reforma, só são chamados a participar quando já pouco havia para decidir, sendo remetida a sua participação para a fase de execução, situação que favoreceu a desmobilização. Como refere António Nóvoa (1992, p. 83), “os professores, enquanto corpo profissional, têm tido uma participação reduzida na reforma do sistema educativo português; os ‘grupos políticos’ e os ‘*experts pedagógicos*’ têm liderado este movimento acentuando o fosso que separa os actores dos decisores”.

dos interesses da classe dominante, o que vai na linha defendida pelas teorias da reprodução.

Conclusão

Um dos princípios basilares de qualquer organização que se assuma como democrática é que cada homem e mulher possa pensar e expressar-se livremente sobre qualquer temática. As nossas escolas, enquanto escolas democráticas, “deben desarrollar [...] no solo la conciencia de dicha libertad, sino la voluntad de ejercitarla y perspectiva intelectuales imprescindibles para hacerlo con eficacia” (POSTMAN, WEINGARTNER: 1973, p. 17), se queremos que a escola se transforme. Todavia, só uma decisão assente numa racionalidade emancipatória pode contrariar os interesses de ordens diversas de uma minoria de pessoas que tudo fazem para os conservar, sentindo-se ameaçadas em várias frentes pelo processo democrático, preferindo escolas inoperantes no exercício da função de perguntar, de criticar e de desafiar qualquer aspecto da conjuntura, em suma, excluindo atitudes de crítica social, política e cultural. É a censura, em forma de técnica, que impede o acesso de pessoas com ideias divergentes, ou somente com ideias, aos órgãos decisórios.

Com efeito, a escola portuguesa dos nossos dias ainda se encontra permeada pelo centralismo das decisões políticas que impede a interferência dos atores educativos no processo de decisão, o que tem tornado difícil a transformação da realidade escolar pela naturalização a que os próprios a votam. Hoje, continuamos a testemunhar uma escola estruturada de acordo com processos que reduzem os atores educativos a meros objetos do sistema administrativo, que se limitam a obedecer ao receituário em forma de horários ou de outras questões organizacionais prescritas por instâncias externas à escola que obrigam ao distanciamento dos sujeitos da realidade, não permitindo o emergir das suas consciências que acabam, isso sim, por se ajustar a uma distorcida visão da educação desvinculada da sua dimensão formativa.

Desta feita, silenciam-se questões que colocam a tónica na relação entre saber e poder, do mesmo modo que não se discutem os interesses a que serve o conhecimento dito útil (SILVA, 2002) apresentado como verdadeiro e universal, produzido por uma instância unitária.

Esta lógica é, assim, confirmada pelo controlo das decisões cujo principal objetivo é o de ajustamento à ordem burocrática à custa da obediência às regras de reprodução do *status quo*, obediência que acaba por uniformizar as condutas, não deixando espaço ao improvável numa particular relação de força. Conjuntura que propicia uma visão de pseudo-consenso coletivo que a nível escolar se situa no que Formosinho (1987, p. 43) denomina de “currículo pronto a vestir de tamanho único”. Deste modo, só a modalidade de uma única estrutura orgânica de poder, consubstanciada numa única administração do ensino que traduz uma administração centralizada, poderá servir os intentos de coordenar a ação dos atores educativos no sentido da uniformização de conteúdos, de avaliação e de pedagogia, que exclui, à partida, qualquer possibilidade de contestação. Considerações que desde logo tentam erradicar qualquer foco de diversidade ao “dispensarem, por supérfluas, as realidades escolares concretas, empiricamente referenciáveis nas suas semelhanças e diferenças” (LIMA, 1998b, p. 8).

PARTICIPATION IN DECISION-MAKING: A PRACTICE AT THE SERVICE OF DEMOCRATIC SCHOOL

Abstract: This article is the result of a reflexive attitude supported together by a group of considerations which were coming up as we were studying the decision practices of the teachers in the portuguese public school and by a biographical revision which allowed us to analyse some concepts. The aim of this article was to clear up the problem of the democratic school according to concepts such as decision and participation while emancipatory practices of the agents. The statement that the central bureaucracy, with a long strong tradition in school which only rhetorically seems to loose strength, as the educational actors still are obligated to certain social behaviours, adapted and universally dictated by decisions of the Education Ministry, made us understand that such situation leads to non-responsibility towards the non-participation in the taking

of decisions, what doesn't at all favour their emancipation. We may so come to the conclusion that this is the reason why the democratic school seems to have difficulty in establishing itself, as the centralism leads undoubtedly to a far way distance from those who live and carry out school organization, turning them into were objects in the administrative system.

Key Words: Decision. Freeing rationality. Democratic school.

Referências

BETTENCOURT, Ana Maria. Percursos da Educação após o 25 de Abril. **Noesis**, n. 49, p. 27-29, 1999.

BISSERET, Noel. **A Ideologia das Aptidões Naturais**. Paris: Universidade de França, 1974.

CARRILHO, Manuel. O criticismo Fútil de António Sérgio, In: _____. **Elogio da Modernidade**. Lisboa: Editorial Presença. 1989.

CARVALHO, Maria João de. Paulo Freire: a construção da escola democrática a partir da decisão. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. V.25. n. 3, p. 441-454, 2009.

COMÉNIQ, João Amos. **Didáctica Magna**. Tratado Universal de Ensinar Tudo a Todos. Lisboa: fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

CORREIA, José Alberto. As ideologias Educativas em Portugal nos Últimos 25 Anos. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, p. 81-110, 1999.

DRUCKER, Peter F. **Inovação e Gestão**. Lisboa: Editorial Presença, 1997.

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

FORMOSINHO, João. O Currículo Uniforme Pronto a Vestir de Tamanho Único. In: _____. **O insucesso Escolar em questão**. Braga: Universidade do Minho, p. 41-50, 1987.

STOER, Stephen. O Estado e as Políticas Educativas: uma proposta de mandato renovado para a escola democrática. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. n. 41, p. 3-33, 1994.

TORRES, Leonor. A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. **Revista Portuguesa de Educação**. 21 (1), p. 59-81, 2008.

FREIRE, Paulo. **Política Educativa**. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2001.

(GIMENO, 1985)

GRÁCIO, Rui. **Escolarização e Modos de Integração na Formação Social Portuguesa (1950-1978): Análise Psicológica**. Lisboa: Instituto superior de Psicologia Aplicada, 1982.

HALL, Richard H. **Organizações, Estrutura e Processos**. Rio de Janeiro: Editora Prentice-Hall do Brasil, 1984.

LIMA, António Bosco de. Estado, educação e controle social: introduzindo o tema. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. V.25. n. 3, 2009, p. 473-488.

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, 1998a.

LIMA, Licínio. Topografia Complexa das Decisões em Educação. In: **A Decisão em Educação** (Actas do VIII Colóquio nacional da Secção Portuguesa da AIPELF/AFIRSE). Lisboa: Universidade de Lisboa, 1998b, p. 3-13.

LIMA, Licínio. Concepções Organizacionais de Escola. Para uma hermenêutica organizacional. In: _____. **Compreender a Escola**. Perspectivas de Análise Organizacional. Porto: Edições Asa. 2006, p. 15-69.

MARCH, James, SIMON, Herbert. **Teoria das Organizações**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1966.

MARTIN-MORENO, Quintina. El Centro Educativo Versátil: La Demanda de un Nuevo Tipo de Centro Educativo. In: MARTIN-MORENO, Quintina (org.). **Organizaciones Educativas**. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1989.

MARTINS, H. **Classe, Status e Poder em Portugal**. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais, 1998.

MORGAN, Gareth. **Imagens da Organização**. São Paulo: Atlas, 1996

NEILL, Alexander . **Librés Enfants de Summerhill**. Paris: Maspero, 1970.

NÓVOA, António. A pedagogia, os professores e as escolas: Há tanta coisa a mudar nestes anos 90. In: _____. **Educação em Portugal: Anos 80/90**. Porto: Edições Asa, 1992, p. 81-85.

ORTSMAN, Óscar. **Mudar o trabalho**. As Experiências, os Métodos, as Condições de Experimentação Social. Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian, 1984.

PATRÍCIO, Manuel Ferreira. **Lições de Axiologia Educacional**. Lisboa: Universidade Aberta, 1993.

POSTMAN, Neil, WEINGARTNER, Charles. **La Enseñanza como Actividad Crítica**. Barcelona: Editorial Fontanella, 1973.

ROGERS, Carl. **Tornar-se Pessoa**. Lisboa: Moraes, 1980.

SÉRGIO, António. Educação Cívica. In: _____. **Renascença Portuguesa**. Porto: Edições Asa, 1915.

SÉRGIO, António. “Prefácio” a **Em prol de uma Educação Popular**. Porto: Edições Marânus, 1960.

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

SILVA, António Joaquim. **Pedagogia Crítica e Contra-Educação**. Coimbra: Edições Quarteto 70, 2002.

SIMON, Herbert. **The New Science of Management Decision**. New York: Harper & Row Publ., 1960.

STOER, Stephen. O Estado e as Políticas Educativas: uma proposta de mandato renovado para a escola democrática. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. n. 41, p. 3-33, 1994.

TORRES, Leonor. A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. **Revista Portuguesa de Educação**. 21 (1), p. 59-81, 2008.

VIEIRA, E. Estado e política social na década e 90. In: NOGUEIRA, F. M. G. (Org.). **Estado e políticas sociais no Brasil**. Cascavel: Edunioeste, 2001.

Artigo recebido em: 22/11/2010

Aproado para publicação em: 21/07/2011