

A colonização da Escola pela racionalidade instrumental

Maria João Cardoso de Carvalho

Resumo:

O artigo, de natureza reflexiva, parte do pressuposto de que a organização escolar não foi capaz de ficar imune à hegemonia da racionalidade instrumental, a mesma que também se faz sentir em outras áreas da atividade humana, pelo que o nosso propósito visou revelar a sua reconfiguração e ressemantização enquanto mecanismos que a legitimam e naturalizam, intensificando a burocracia, da qual é expressão. Nesse sentido, sublinhamos a centralidade das plataformas informáticas enquanto mecanismo de controlo, ao mesmo tempo que se intensifica a hierarquização em termos de tomada de decisão, validando a ideia de que os atores educativos são instrumentalizados ao converterem-se em meios de perseguir os objetivos organizacionais. Damos conta de uma perspetiva mercantil inclusa no conceito de qualidade, que se mede em termos de resultados, e da competição que adquire estatuto de educação pedagógica, pois ao serviço do aumento da eficiência. A par destes aspetos consideramos a questão do diretor escolar, por reconhecermos a sua aproximação à figura do gestor tecnocrata, e os agrupamentos de escolas como resposta a uma lógica administrativa e racionalizadora. Fazemos alusão a Freire, Dewey e Illich pela recusa de uma educação que, em vez de emancipar, domestica e instrumentaliza.

Palavras-chave:

racionalidade instrumental; racionalidade emancipatória; organização escolar

The Colonization of School by Instrumental Rationality

Abstract: The article, of a reflective nature, assumes that the school organization was not able to remain immune to the hegemony of instrumental rationality, the same that is also felt in other areas of human activity, so our purpose aimed to reveal its reconfiguration and resemantization as mechanisms that legitimize and naturalize it, intensifying the bureaucracy of which it is an expression. In this sense, we emphasize the centrality of computer platforms as a mechanism for intensifying control, at the same time that the hierarchy in terms of decision-making is intensified, validating the idea that educational actors are instrumentalized by converting themselves into means of pursuing organizational goals. We account for a mercantile perspective included in the concept of quality, which is measured in terms of results and competition that acquires the status of pedagogical education, as it serves the purpose of increasing efficiency. Alongside these aspects, we consider the issue of the school director, as we recognize his approach to the figure of the technocratic manager, and the school grouping as a response to an administrative and rationalizing logic. We allude to Freire, Dewey and Illich for their refusal of an education that, instead of emancipating, tames and instrumentalizes.

Keywords: instrumental rationality; emancipatory rationality; school organization

La Colonisation de l'École par la rationalité instrumentale

Résumé: L'article, de nature réflexive, suppose que l'organisation scolaire n'a pas pu rester à l'abri de l'hégémonie de la rationalité instrumentale, la même qui se fait également sentir dans d'autres domaines de l'activité humaine, donc notre propos visait à révéler sa reconfiguration et sa résemantisation comme mécanismes qui la légitiment et la naturalisent, intensifiant la bureaucratie dont il est l'expression. En ce sens, nous soulignons la centralité des plateformes informatiques comme mécanisme d'intensification du contrôle, en même temps que la hiérarchie en termes de prise de décision s'intensifie, validant l'idée que les acteurs éducatifs sont instrumentalisés en se convertissant en moyens de poursuite des objectifs organisationnels. Nous nous rendons compte d'une perspective mercantile incluse dans le concept de qualité, qui se mesure en termes de résultats et de concurrence qui acquiert le statut d'éducation pédagogique, car elle sert à accroître l'efficacité. À côté de ces aspects, nous considérons la question du directeur d'école, en reconnaissant son approche de la figure du gestionnaire technocratique, et le groupement scolaire comme réponse à une logique administrative et de rationalisation. Nous faisons allusion à Freire, Dewey et Illich pour leur refus d'une éducation qu'au lieu d'émanciper, elle domestique et instrumentalise.

Mots clés: rationalité instrumentale; rationalité émancipatrice; organisation scolaire

La Colonización de la Escuela por la Racionalidad Instrumental.

Resumen: El artículo, de carácter reflexivo, parte del supuesto de que la organización escolar no pudo permanecer inmune a la hegemonía de la racionalidad instrumental, la misma que también se siente en otros ámbitos de la actividad humana, por lo que nuestro propósito apuntó a develar su reconfiguración y resemantización como mecanismos que la legitiman y naturalizan, intensificando la burocracia de la que es expresión. En este sentido, destacamos la centralidad de las plataformas informáticas como mecanismo de intensificación del control, al mismo tiempo que se intensifica la jerarquización en cuanto a la toma de decisiones, validando la idea de que los actores educativos se instrumentalizan al convertirse en medios de persecución de metas organizacionales. Damos cuenta de una perspectiva mercantil incluida en el concepto de calidad, que se mide en términos de resultados y competencia que adquiere el estatus de educación pedagógica, en tanto sirve al propósito de aumentar la eficiencia. Junto a estos aspectos, consideramos la cuestión del director escolar, pues reconocemos su acercamiento a la figura del gestor tecnocrático, y la agrupación escolar como respuesta a una lógica administrativa y racionalizadora. Aludimos a Freire, Dewey e Illich por su rechazo a una educación que, en lugar de emancipar, domestica e instrumentaliza.

Palabras clave: racionalidad instrumental; racionalidad emancipadora; organización escolar

Introdução

A ideia de que a racionalidade instrumental, à semelhança de todas as outras áreas da atividade humana, invadiu a educação tem sido corroborada pela constatação de que a teoria está ao serviço de uma lógica tecnocrática pela tentativa de encontrar princípios de educação ancorados ao espírito do instrumentalismo que têm conseguido eliminar questões de relação entre poder, conhecimento e ideologia (Charlot, 2007). Facto que encontra explicação na função bivalente que é conferida à racionalidade instrumental, pois tanto serve para justificar o fracasso da modernidade, como serve como proposta alternativa ao projeto da pós-modernidade que a reconfigura e ressemantiza, convertendo os conceitos de descentralização, autonomia enquanto momentos de desburocratização que se confundem com racionalização, aumento de eficácia e eficiência, e aumento de produtividade e qualidade.

É como se constatássemos que a racionalidade instrumental se foi impondo como única alternativa, muito embora não tenha conseguido cumprir, antes negou, o tão almejado projeto da Modernidade que abalou e contrariou os princípios da emancipação e da democracia inclusos no projeto de humanização. Ao ter convertido os conceitos de ciência e desenvolvimento económico em faces da mesma realidade, visível na valorização do princípio de mercado e, concomitantemente, nos critérios de eficiência e eficácia, imprescindíveis à força produtiva em que a ciência se havia transformado, tornou-nos herdeiros da sua própria emboscada. Em resultado de tal facto, acaba por legitimar uma racionalidade que se instrumentaliza para fins económicos, subordinando os interesses da sociedade aos das classes dominantes. É neste contexto que os indivíduos passam a ser reconhecidos por aquilo que produzem.

A decadência desta racionalidade, de que a burocracia é a expressão, apresentada discursivamente como um facto consumado, e a retórica que apresenta a “organização pós-burocrática, como alternativa capaz de superar boa parte das características que Max Weber reuniu na constelação de dimensões a que chamou burocracia” (Lima, 2012, p. 129) apresentam-se como extemporâneos. A realidade permite atestar a intensificação dessas dimensões que conhecem renovada e ampliada presença em termos empíricos (Lima, 2012, 2021a). De resto, perspectiva que a *mcdonaldização*, aventada por Ritzer (1996), não faz mais que confirmar, quando escreve que o “fenómeno contemporâneo al que aqui denominamos *mcdonaldización* no es outra cosa que un derivado de la teoría weberiana de la racionalización” (p. 35). Julgamos poder afirmar que este fenómeno contemporâneo confirma o temor de Weber relativamente à desumanização do Homem em consequência das irracionalidades que a burocracia seria capaz de produzir. Irracionalidades pela instrumentalização do Homem, pela crença de que os aspetos da vida passariam a estar enformados por um grau de racionalidade

cada vez maior e que a metáfora “jaula de ferro da racionalidade” (Weber, 1996) pretendia expressar.

Uma racionalidade com tal alcance que passou a determinar que a única novidade consiste em passar de um sistema racional para um outro, igualmente ou mais racional (Ritzer, 1996). Este pressuposto é compatível e ajuda a cimentar a “hipótese da hiperburocracia, especialmente reforçada por mudanças tecnológicas capazes de dotarem de maior intensidade e alcance, de uma acrescida fiabilidade e capacidade de cálculo racional, de maior velocidade, capacidade de armazenar, gerir e transportar dados” (Lima, 2012, p. 130).

A racionalidade instrumental na organização escolar

No campo da educação, é paradigmática a abordagem que Lima (2021a) realiza à dominação digital e ao aumento da burocracia que aquela potencia. A evidência da crescida tendência na contemporaneidade em ensinar e aprender com recurso às máquinas, em particular quando em causa está a administração dos sistemas e da organização da educação, parece não conhecer limites, tendo em conta o que se anuncia “para o futuro próximo, através das Máquinas Ultra Inteligentes e, especialmente, da ultra-tecnologia” (p. 3).

Com efeito, sob a capa da desburocratização nas escolas, as plataformas informáticas adquiriram centralidade, pois são elas que marcam o compasso da dinâmica organizacional dentro e fora da sala de aula, intensificando o controlo do trabalho do professor através das técnicas de gestão. Neste quadro assomam diferentes formas de relacionamento e comunicação entre Ministério da Educação/escola; diretor/professores; professores/professores; professores/pais; professores/alunos e vice-versa, o que também resulta numa nova forma de interpessoalidade (Carvalho & Loureiro, 2021). O estatuto de omnipresente adquirido pelas tecnologias de informação e comunicação não é marginal à circunstância preconizada pela agenda política do “Plano Tecnológico”, assente nos princípios de modernização e estabelecida como prioridade. A organização escolar, invadida pelas tecnologias ao nível do planeamento, organização, coordenação e demais funções administrativas, passa a dispor de *software* e aplicações informáticas disponibilizadas por empresas certificadas pelo Ministério da Educação. Em simultâneo, as próprias escolas exaltam este tipo de operatividade quando elas próprias desmaterializam e automatizam outras tarefas e procedimentos, dos quais destacamos o registo de sumários, de atas, as entradas e saídas de alunos, as matrículas, entre outros, que instalam a ideia de padronização e consequente uniformização, ao mesmo tempo que controlam (Carvalho & Loureiro, 2021; Catalão & Pires, 2020; Lima, 2012).

E assim, as plataformas informáticas, na ótica de Lima (2021a, p. 9),

emergem como máquinas de administrar, dotadas de capacidade de decisão automatizada em várias áreas, de regimes de regras, de capacidade de exercer uma vigilância ativa, monitorizar as ações, emitir avisos e advertências, produzir cálculos e realizar avaliações, além de apresentar estatísticas e as representar graficamente de modo variável. Tudo isso de forma constante e sem interrupções, com a sistematicidade e a calculabilidade típicas de uma máquina, bem como com a especialização, a objetividade e a impessoalidade que são apanágio do funcionário especializado numa organização burocrática.

Certeza, verdade absoluta, ausência de riscos e desejo de dominação dão corpo a esta racionalidade que se legitima como o único e absoluto princípio de organização e que relega para o âmbito da irracionalidade, para o não científico, tudo o que não pode ser demonstrável e quantificável. Fica validada a objetividade e o rigor enquanto incompatíveis com tudo o que se apresenta com contornos sensíveis ou axiológicos, retirando à racionalidade a dimensão crítica. É este pressuposto que está subjacente à ideia de que “esta pessoa agiu racionalmente”, ou seja, retira-se à ação a emoção, a espontaneidade, a precipitação, e recusa-se a análise superficial da situação com a qual nos confrontamos. Pelo facto, extrai-se da natureza humana as emoções e os instintos, ficando o decisor reduzido à sua capacidade de cálculo.

É também esta a racionalidade que encontramos na Administração Científica, associada à denominada Escola Clássica, com destaque para os trabalhos desenvolvidos por Taylor, em que o improvisado e o empirismo cedem lugar ao império da lei, em que o mundo das organizações passa a ser tratado à semelhança de um fenómeno natural.

Valores que a racionalidade burocrática de Weber (1991) incorpora e que encontra na proposição ‘a adequação ótima entre meios e fins’ o seu enunciado. A lógica desta relação dirige a sua preocupação para a excelência dos métodos, pelo que a relevância da técnica fica a descoberto pela “importância dos meios empregados, em oposição ao sentido ou fim pelo qual (...) se orienta (*in concreto*)” (p. 38). Deste modo, o adjetivo racional só a estes se aplica, pois são “os únicos que podem ser escalonados, técnica e cientificamente, em relação a um padrão unívoco” (Pereira et al., 2010, p. 262).

De resto, “o critério de racionalidade para a técnica é entre outros também o famoso princípio do ‘esforço mínimo’: o resultado ótimo em comparação com os meios a serem aplicados não com os meios-absolutamente mínimos” (Weber, 1991, p. 38). Assim, o aspeto económico traduzido pela noção de lucro-eficácia é capital para esta racionalidade, considerada como constitutiva do comportamento dito inteligente.

É uma racionalidade que procede “da racionalização instrumental com referência a regras, leis, regulamentos. É referida às normas abstratas, sem conexão com pessoas, a regras universalistas, no sentido em que não considera os interesses e qualidades individuais” (Thiry-Cherques, 2009, p. 904).

E assim, ao nível da escola, se explica a exclusão dos atores educativos de participar na elaboração das decisões, política que os mantém distanciados dos centros decisórios, conduzindo 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 da ideologia dominante.

Este entendimento promove a ideia de organização escolar como espaço de decisão meramente verticalizada, destruindo, por essa via, a ideia de espaço promotor de vivências democráticas que acolhe o cidadão empenhado e ativo, com capacidade de intervir.

Inerente está uma política de controlo que só tem servido para anular qualquer atitude paralela que se pudesse transformar num obstáculo à reprodução do *status quo*. Controlo também visível na orientação adotada pela Inspeção da Educação de práticas mecanicistas de verificação de procedimentos e, nesse sentido, fiscalizam a capacidade de ajustamento e acomodação dos professores às regras estabelecidas. Um mecanismo de controlo que inibe e condiciona comportamentos mais atrativos ou ousados que confirmam prioridade aos *porquês*, pelo que lhes resta a conformidade aos modelos pré-estabelecidos.

A este nível, da execução, os atores educativos são instrumentalizados ao serem reduzidos a meios ou modos de perseguir os objetivos organizacionais, transformados em mecanismos especializados, visando servir os intentos do lucro. Retira-se-lhes poder de iniciativa porque não se reconhece capacidade decisória, relegando-a para os órgãos superiores que conferem à discussão um estatuto impermeável a qualquer discussão, mesmo porque o “*the one best way*” já está encontrado. Um “*the one best way*” na resolução de problemas ao menor custo, também representado pelas próprias plataformas informáticas, despolitizando a ação, mas mantendo incólume a centralidade do Estado.

O conjunto dos pressupostos apresentados pelo arquétipo da racionalidade instrumental faz a organização escolar assentar no princípio custo-benefício, no apelo a uma educação mais eficaz e simultaneamente mais barata, numa aproximação à concetualização de escola como empresa educativa, que aqui se apresenta como padrão de novidade. E, assim, o deslocamento para esta esfera faz-se pela via da despolitização e da desideologização da organização e da administração escolares, agora convertidas em instrumentos ao serviço da mudança educativa, porque ao serviço da eficiência e da eficácia da organização escolar, introduzindo uma tendência de mercado como garante para aumentar a qualidade e produtividade à custa de menores investimentos.

Uma qualidade que será conseguida não pela via de maior investimento, mas por meio de políticas de racionalização que garantam maior eficiência. A medição desses

resultados é uma das formas mais utilizadas para a aferição dessa qualidade, porque é passível de melhorar o potencial económico de uma sociedade pelo reconhecimento da existência de uma relação forte entre a formação fornecida e o nível de desenvolvimento de uma nação. Estamos perante uma perspectiva mercantil do conceito de qualidade educativa que valoriza o que é mensurável, conferindo sentido à ideia de uma qualidade que se mede em termos de resultados.

Não é estranho, por isso, que os valores do mercado competitivo e privado passem a ditar as regras, celebrando as condições para a edificação da competição/concorência como temas naturais, abrindo espaço à escolha da escola por parte dos pais. Este modo de racionalidade tem sustentado estes conceitos como uma componente educativa pela confusão fomentada entre progresso e eficiência, circunstância para se eliminarem discursos do âmbito do poder, da política e dos valores, corroborando a superioridade de uns sobre os outros, numa clara reprodução da disposição dos mercados como algo a preservar e a exaltar. A competição adquire estatuto de educação pedagógica que a caracteriza como particularmente saudável, pois perspectivada enquanto instrumento ao serviço do aumento da eficiência. Por isso é apresentada por Lima (2021b) como “princípio reformador da educação pública, o motor da chamada revolução empreendedora que promete uma nova educação e formação, mas, sobretudo, as qualificações, as competências e os resultados de aprendizagem exigidos pela economia do conhecimento e pela revolução digital” (p. 11). Quadros de honra, quadros de mérito, classificações, testes de inteligência e diagnósticos são alguns dos exemplos que servem a seleção e legitimam as desigualdades sociais. Tudo se faz em prol da imagem representativa do mercado que o aluno deve assimilar e que servirá como sua referência para determinar o seu preço no mercado de trabalho.

É neste enquadramento que a cultura do mérito se naturaliza e intensifica: através dos incentivos de recompensa alicerçados ao discurso do apelo à excelência confirmada na elevada pontuação dos alunos, nos resultados escolares no sentido da sua quantificação, na apresentação dos resultados das escolas subordinados a uma lógica orientada para a quantificação do produto final e para a excelência como competência económica (Torres, 2019). É o lado nem sempre visível para todos numa tendência inclusa, no que Lima (2002) denomina como “o Paradigma da educação contábil” que encerra “uma panóplia de elementos conformes a uma política mercantil em educação e que revela a importância do controlo da qualidade e a aferição da eficácia e da eficiência nas organizações educativas, entre outros” (p. 91).

É nesta base que as “escolas eficazes”/*school effectiveness* (Scheerens, 2004) são legitimadas. Para tal, convertem em universal o que à partida é diferente, a partir da preposição de que os fatores exógenos têm impacto reduzido no processo de ensino aprendizagem dos alunos, contrariamente às condições que a escola enquanto tal propicia; e que a liderança do diretor é iminentemente gerencialista, aspeto que diverge

do ministério de professor, pelo que abre caminho a concetualizações de práticas de “especialidade técnica”, em oposição às de “especialidade educacional”. Neste sentido, não permitindo a convergência de valores que possam determinar opções organizacionais e pedagógicas convergentes com o sentido que a democracia encerra.

Daí que a padronização do currículo, da avaliação sumativa, da avaliação de desempenho, da avaliação externa, dos exames nacionais, poderoso fator de homogeneização das conceções e práticas curriculares, dos indicadores de desempenho e outros são aspetos que se podem equacionar a partir da proposta de eficiência inclusa na racionalidade instrumental pela possibilidade de estabelecer comparações, de controlar a qualidade, ao mesmo tempo que legitimam uma cultura uniforme.

É neste contexto que podemos afirmar que a eficácia se orienta pelos *rankings*, servindo todos aqueles que aceitam a ideia de educação como um mercado dirigido para a captação de clientes através da sua publicitação, facto que leva à promoção de um novo *managerialismo* baseado na busca da excelência (Santiago et al., 2004), a par da implementação do modelo de avaliação externa das escolas.

Uma conceção empresarial de escola que se vai desenhando pela escola de massas e pela figura do diretor escolar, que emerge como um gestor contratado, muito embora ligado à escola pelo requisito que o obriga a ser docente de carreira, com pelo menos cinco anos de serviço, mas paradoxalmente afastado da docência, pois está dispensado de qualquer atividade letiva pela necessidade de um trabalho de gestão a tempo inteiro, o que reforça a valorização do perfil técnico em detrimento do pedagógico e que a exigência de formação especializada para aceder ao cargo reforça (Carvalho & Soares, 2018).

É o assomar das tendências inclusas na nova gestão pública que permite reconhecer o diretor da escola como o percurso necessário para se estabelecer a figura do gestor tecnocrata, elemento externo à escola, cujo enfoque se dirige para a eficácia e rentabilização de recursos numa convergência com o setor privado, que abre caminho a práticas e procedimentos gerencialistas, pois deste líder, rosto da escola e órgão unipessoal, espera-se que revele todas as condições que lhe permitam mobilizar as sinergias altamente conflituantes em escolas sem identidade, fruto de agrupamentos ou mega-agrupamentos, esventradas pelo poder político exterior, por fações profissionais antagónicas, por representações híbridas e paradoxais acerca da autonomia e da gestão escolar.

O que também parece não escapar a esta racionalidade são os agrupamentos de escolas que, a coberto de uma lógica pedagógica, articulada com a liberdade de associação de escolas, não deixaram de responder a uma lógica administrativa e racionalizadora, relacionada com o reordenamento da rede escolar, imposta pela administração educativa centralizada (Barroso, 2018). A este propósito escrevem Lima e Torres (2021, p. 750):

A imposição de um certo padrão de racionalidade formal afastou racionalidades e soluções diferenciadas, possíveis dinâmicas associativas entre estabelecimentos e entre estes e outros atores locais, recusou exceções e alternativas, por vezes já em vigor ou até mesmo permitidas numa primeira fase, assim as relegando para o estatuto de escolhas irracionais.

Por uma racionalidade emancipatória

Estamos perante a inegável força da imposição política que é sintomática da dominação burocrática, que se reveste de neutralidade sustentada pelas razões técnicas e instrumentais que incorpora, subalternizando a racionalidade referida a fins e valores (Lima & Torres, 2021).

Com efeito, na aceção de racionalidade instrumental, a questão dos fins é relegada para um plano acessório, pelo que se converte em “arma mercenária que pode ser posta ao serviço de qualquer dos nossos objetivos, bons ou maus” (Simon, 1989, p. 16). Pelo facto, a indiferença a que os fins são votados não consente que o confronto entre as diferentes preferências aconteça, que não se questionem os valores em nome dos quais atuamos (Carvalho, 2013). Uma racionalidade constituída pela calculabilidade, que se confunde com maximização, mas que, em si mesma, adquire contornos de irracional por aceitar a ideia de um fim que não se submete, ele próprio, à análise racional.

É esta racionalidade que permite o entendimento do trabalho como meio para obter determinados objetivos, sem que esses objetivos sejam postos em causa, pois não se procuram conhecer as razões e as condições que nos levam a considerá-los e não a outros.

A subtração da reflexão quanto aos fins encontra justificação, de acordo com Weber (1991), na impossibilidade dos fins, em termos valorativos, serem passíveis de se universalizar por culpa da inexistência de uma lógica valorativa absoluta. Tal significa que há fins que podem ser considerados racionais ou não em virtude da pessoa, da sociedade e da cultura. E, assim sendo, em Weber (1991) a racionalidade instrumental apresenta-se como irreconciliável com a racionalidade substantiva, cuja lógica que se estabelece é em função do conteúdo dos objetivos e se funda na ideia de que os fins são produtos de escolhas que são suportadas por valores que não podem ser objetivamente diferenciáveis. É a existência do relativismo axiológico que assegura o seu pluralismo, sem que isso possa ser sinónimo de perda de valores, antes avaliza a ideia de que cada esfera da vida social possa ser interpretada a partir dos seus próprios princípios, como se deixasse de haver preocupação com um sentido teleológico

unificante. Por isso, uma coisa “nunca é irracional por ela mesma, mas somente quando considerada a partir de um determinado ponto de vista” (Weber, 1996, p. 11).

Weber declara a impotência da ciência na resolução deste problema, uma vez que ela só “contribui para identificar o problema dos valores, mas ela não ajuda nas escolhas subjetivas” (Coelho & Vieira, 2019, p. 3), demonstra as consequências lógicas e práticas que cada escolha congrega, mas não possibilita um juízo avaliativo relativa àquela que é a mais correta, porque o valor não encontra na razão o seu critério de análise.

Numa tentativa de síntese é possível afirmar que, ao nível da tomada de decisão, a racionalidade instrumental tem como seus elementos constitutivos o cálculo, a utilidade e a maximização de recursos; já o entendimento e o julgamento ético são constitutivos da racionalidade substantiva.

A racionalidade instrumental que a ideologia dominante preconiza tem sido capaz de se impor, deixando de ser necessário insistir-se na credibilidade do seu conteúdo, basta que se fale a sua linguagem na abordagem da realidade. 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, pois silenciam-se questões que colocam a tónica na relação entre saber e poder, do mesmo modo que não se discutem os interesses que servem o conhecimento dito útil e que propicia um pseudo consenso coletivo.

Por isso Freire (2001a) se posiciona pela 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. A sua conceção de organização implica intersubjetividade de relações, de diálogos e de discursos críticos, condições à materialização da organização democrática. É recusando a condição de alienado, de espetador, de diminuído e de dirigido pelo poder que se converterá em sujeito que integra a esfera das decisões. Nessa linha, desenha um processo educativo que inclui 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.

O protagonismo que Freire (2001b) confere à decisão encontra justificação na responsabilidade social e política que acarreta, insistindo por esse facto na necessidade de uma pedagogia que se desenvolva segundo a ideia de que só se aprende o que se pratica, incitando à prática da decisão como modo de ensinar e aprender (Freire, 2001a). Toda a sua obra, por isso, se insurge contra os fenómenos de dominação que as conceções mecanicistas e burocráticas nos níveis da organização e da administração teimam em conservar e reforçar. Obrigados a manterem-se na situação de oprimidos, veem mutilada a sua potencialidade de emancipação que a “educação bancária” favorece ao manter-se subordinada à esfera económica.

Conclui pelo falhanço do processo decisório assente na dominação rigorosa e isento de riscos, pois a ação política e educativa não se faz à margem de riscos. De resto, não há decisões neutras, pois o valor de algo refletido no que deveríamos querer obriga à politicidade da sua prática. A racionalidade que a concretiza compõe-se de uma face axiológica, pela necessidade urgente que o ser humano tem de se desafiar e questionar reflexivamente a sua ação, visando a sua legitimidade.

Também Dewey (2007), na linha da construção de uma escola democrática, enfatiza a necessidade de uma formação dirigida para o desenvolvimento de cidadãos possuidores de uma atitude crítica e reflexiva, autodeterminados e disponíveis para a participação, que vota ao fracasso qualquer projeto pedagógico focado numa política de resultados escolares. Pelo que fazer do pensamento e da ação duas faces da mesma realidade concretizou-se no autor na pedagogia pragmatista. Reconhece que se, “teoricamente, ninguém põe em causa a importância da escola em estimular bons hábitos de pensar” (p. 140), não existem condições para introduzir nem ativar a revolução democrática que só se realiza a partir do *aprender fazendo* – expressão que sintetiza uma pedagogia que obriga a que o sujeito seja colocado em situações de experiência direta, que enfrente problemas autênticos para estímulo do seu pensamento para descobrir por si mesmo as soluções para os problemas e comprometendo-o enquanto sujeito decisor. O autor faz do conhecimento um instrumento para a ação, recusando todo o conhecimento e todas as verdades universais e abstratas por transformarem o professor em mero recetor e executor de receituários, em vez de assimilador crítico de ideias. Acredita que, da conceção de escola mercantilizada, baseada numa racionalidade instrumental, focada na produtividade e na eficiência, irromperão sujeitos cativos de “hábitos rotineiros e do controlo autoritário dos outros, que sabem o que vão fazer e que não são especialmente escrupulosos, relativamente aos meios que empregam” (p. 140).

O próprio conceito de contra-produtividade assumido por Illich (1976) demonstra como a lógica da racionalidade instrumental torna os sistemas escolares contra-produtivos pelo facto de subordinarem a educação à produtividade, por oposição à convivialidade. Motivo que o leva a fazer a apologia a uma sociedade sem escola, já que esta mais não é que um aparelho de manipulação, de encarceramento, que obriga a pagar o preço da subordinação das autonomias, das vontades próprias, que, domesticadas, configuram um humanismo baseado na ideia de crescimento económico e de desenvolvimento.

Na verdade, não podemos ignorar as diferentes tecnologias utilizadas na escola para o exercício do controlo, não permitindo a expansão crítica e refletiva, mas servindo o propósito de uma educação para a docilidade (Ritzer, 1996). As normas e regulamentos que existem nas escolas mais não são do que mecanismos controladores das vontades, ao mesmo tempo que servem de referência para etiquetar os bons e maus

alunos tendo em conta a sua subserviência a essas normas. Na escola domesticam-se os alunos para obedecer à autoridade, para serem recetivos aos procedimentos racionalizados de ensino aos quais os exames objetivos respondem como forma de aferir essa assimilação. Por essa via, reprime-se a criatividade a espontaneidade e desenham-se personalidades para a obediência.

Uma racionalidade de meios e de fins tem que nos fazer refletir sobre a qualidade e ao serviço de quem ela se encontra, o mesmo valendo para a avaliação externa de escolas, para a avaliação de desempenho, para os exames nacionais, e outros, que à custa da padronização impõem culturas uniformes.

Conclusão

Desta reflexão foi possível concluir pela hegemonia da racionalidade instrumental na organização escolar, validando a tese que esta se encontra colonizada por aquela. Em consequência, temos uma escola que confirma a presença de uma burocracia aumentada, que se faz sentir na intensificação do controlo, na hierarquização da tomada de decisão e nas novas formas de comunicação que se estabelecem a partir das plataformas informáticas. De resto, a organização escolar exalta, ela própria, este tipo de operatividade, uma vez que reproduz estes procedimentos ao nível de outras tarefas.

Fica claro que a padronização, os comportamentos rotineiros e a uniformização ganham novo alento a partir desta racionalidade que se instrumentaliza para fins económicos. A mesma que confere novo significado aos conceitos de qualidade e competitividade, numa aproximação a uma política mercantil em educação, pelo que não é estranho que os conceitos de eficiência e eficácia ganhem protagonismo. Por esta via, também se legitimam as “escolas eficazes”, os *rankings*, o diretor escolar e os próprios agrupamentos de escolas.

Concluimos pela necessidade de se dar espaço a uma racionalidade emancipatória que sujeite à reflexão os fins que serve e, conseqüentemente, os valores que eles transportam, revelando a ausência de neutralidade de que se arrogam, pois só assim é possível uma escola que, ao invés de instrumentalizar, emancipe.

Referências Bibliográficas

- Barroso, J. (2018). Os agrupamentos: Entre a lógica administrativa e a lógica pedagógica na definição da rede escolar. In A. Neto-Mendes, J. Costa, M. Gonçalves, & D. Fonseca (Orgs.), *Rede escolar: (Re)Configurações, tensões e desafios. VIII Simpósio de organização e gestão escolar* (pp. 11-29). Universidade de Aveiro.

- Carvalho, M. J. & Joana, L. (2019). A Atividade de Acompanhamento da Ação Educativa da Inspeção: Propósito Controlador ou Emancipatório? *Revista Lusófona de Educação*, 43, 41-57. doi: 10.24140/issn.1645-7250.rle43.03
- Carvalho, M. J. (2013). A administração escolar: Racionalidade ou racionalidades? *Revista Lusófona de Educação*, 25(25), 213-229. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4388>
- Carvalho, M. J., & Loureiro, A. (2021) As plataformas informáticas na organização escolar: Modernização ou democratização? *Revista Exitus*, 11(1), e020147. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2015v1n1ID1555>
- Carvalho, M. J., & Soares, T. (2018). Perfil profissional do gestor da escola pública portuguesa. *Revista Internacional de Formação de Professores*, 3(4), 49-66. <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/1404>
- Catalão, A., & Pires, C. (2020). As plataformas informáticas como instrumentos de regulação da organização e gestão escolar. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (Especial), 85-110. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8502>
- Charlot, B. (2007). Educação e globalização: Uma tentativa de colocar ordem no debate. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 4, 129-136. <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/84>
- Coelho, A., & Vieira, C. (2019). Convicção e responsabilidade em Max Weber a partir da teoria da irracionalidade da esfera erótica. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, 41(3). <https://doi.org/10.4025/actascihumansoc.v41i3.46492>
- Dewey, J. (2007). *Democracia e educação*. Plátano Editora.
- Freire, P. (2001a). *Educação e mudança*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2001b). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Illich, I. (1976). *A convivencialidade*. Publicações Europa-América.
- Lima, L. (2002). O paradigma da educação contábil: Políticas educativas e perspetivas gerencialistas no ensino superior. In L. Lima & A. Afonso (Orgs.), *Reformas da educação pública: Democratização, modernização, neoliberalismo* (pp. 91-127). Edições Afrontamento.
- Lima, L. (2012). Elementos de hiperburocratização da administração educacional. In C. Lucena & J. Silva Júnior (Orgs.), *Trabalho e educação no século XXI: Experiências internacionais* (pp. 129-158). Xamã.
- Lima, L. (2021a). Máquinas de administrar a educação: Dominação digital e burocracia aumentada. *Educação & Sociedade*, 42, 1-16. <https://doi.org/10.1590/ES.249276>
- Lima, L. (2021b). Democracy and education: Dewey in times of crisis in democratic education. *Education Policy Analysis Archives*, 29(154). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5881>
- Lima, L., & Torres, L. (2021). Políticas, dinâmicas e perfis dos agrupamentos de escolas em Portugal. *Análise Social*, 55(237), 478-774. <https://doi.org/10.31447/ASO0032573.2020237.03>
- Pereira, B., Lobler, B., & Simonetto, E (2010). Análise dos modelos de tomada de decisão sob o enfoque cognitivo. *Revista de Administração da UFSM*, 3(2), 260-268.
- Ritzer, G. (1996). *McDonalizacion de la sociedad: Un análisis de la racionalización en la vida cotidiana*. Ariel Sociedad Económica.

- Santiago, R., Correia, M. F., Tavares, O., & Pimenta, C. (2004). *Um olhar sobre os rankings*. Fundação das Universidades Portuguesas.
- Scheerens, J. (2004). *Melhorar a eficácia das escolas*. Edições Asa.
- Simon, H. (1989). *A razão nas coisas humanas*. Gradiva.
- Thiry-Cherques, H. (2009). Max Weber: O processo de racionalização e o desencantamento do trabalho nas organizações contemporâneas. *Revista de Administração Pública*, 43(4), 897-918. <https://doi.org/10.1590/S0034-76122009000400007>
- Torres, L. (2019). A celebração da excelência na escola pública: Reforço ou entrave à democratização da educação? *Revista Diversidades*, 54, 26-29
- Weber, M. (1991). *Economia e sociedade: Fundamentos da sociologia compreensiva* (vol. I). Universidade de Brasília.
- Weber, M. (1996). *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. Presença.

Maria João Cardoso De Carvalho

Professora Auxiliar da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
Investigadora do CIEd – Universidade do Minho
Email: mjcc@utad.pt
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6870-849X>

Correspondência

Maria João de Carvalho-PhD
Departamento de Educação e Psicologia - UTAD
ECHS – Polo I | Quinta de Prados
5001- 801 Vila Real, Portugal

Data de submissão: junho 2021

Data de avaliação: setembro 2021

Data de publicação: dezembro 2021