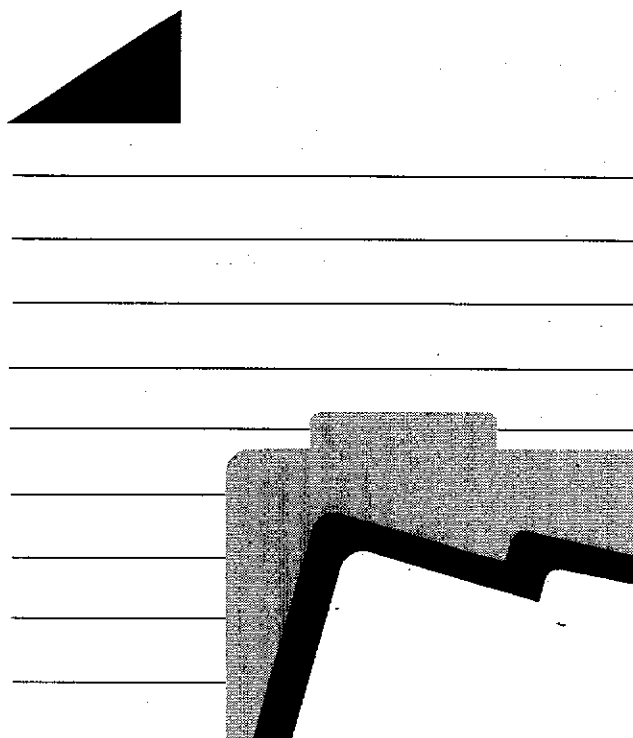


A ESCOLA

Um objecto de estudo

L'ECOLE
Un objet d'étude

1995



ASSOCIATION FRANCOPHONE INTERNATIONALE DE RECHERCHE EN SCIENCES DE L'EDUCATION



ASSOCIATION FRANCOPHONE INTERNATIONALE DE RECHERCHE EN SCIENCES DE L'EDUCATION



**V^o COLLOQUE NATIONAL
V COLÓQUIO NACIONAL**

ACTES DU V^o COLLOQUE NATIONAL
DE LA SECTION PORTUGAISE DE L' AIP ELF/AFIRSE

ACTAS DO V COLÓQUIO NACIONAL DA
SECÇÃO PORTUGUESA DA AIP ELF/AFIRSE

Editeurs / Editores :
Albano ESTRELA, João BARROSO et Júlia FERREIRA

Traitement de texte et mise en page
Processamento de texto e arranjo gráfico :
José CLÁUDIO

AFIRSE PORTUGAISE
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE LISBOA
Lisboa 1995

Edition subventionnée par l'Institut de Inovação Educacional et par la Fundação Calouste Gulbenkian

Edição subsidiada pelo Instituto de Inovação Educacional e pela Fundação Calouste Gulbenkian

Dépôt légal / Depósito legal n° 92845/95

ASSOCIATION FRANCOPHONE INTERNATIONALE DE RECHERCHE EN SCIENCES DE L'EDUCATION

**L'ECOLE
UN OBJET D'ETUDE**

V^o COLLOQUE NATIONAL

UNIVERSIDADE DE LISBOA

Lisbonne

les 17, 18 et 19 novembre 1994

Editeurs

Albano ESTRELA
João BARROSO
Júlia FERREIRA

Introduction

Les 17, 18 et 19 novembre 1994, a eu lieu à Lisbonne, le V^e Colloque National de la Section Portugaise de l'Association Francophone Internationale de Recherche en Sciences de l'Éducation (AIPELF/AFIRSE). Ce colloque est une organisation conjointe de la Section Portugaise de l'AIPELF/AFIRSE, de la Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, et de l'Instituto de Inovação Educacional. Le comité d'organisation était constitué par les professeurs Albano ESTRELA et João BARROSO de l'Universidade de Lisboa et par le professeur Louis MARMOZ de l'Université de Caen et a compté sur l'appui et la collaboration de l'AFIRSE, représentée par son fondateur, le professeur Gaston MIALARET; et par son président, le professeur Jacques ARDOINO.

Les colloques de la Section Portugaise de l'AIPELF/AFIRSE se réalisent régulièrement depuis les dernières six années, et se constituent comme un lieu de rencontre entre chercheurs portugais et étrangers (en particulier de la France et d'autres pays francophones) et entre les chercheurs et les praticiens (enseignants, éducateurs, administrateurs) qui travaillent dans les différentes unités du système éducatif portugais.

Le Colloque, dont on fait maintenant la mise à jour des actes, a choisi comme thème «L'École - un objet d'étude».

La pertinence de tel thème est justifiée par l'émergence de l'établissement scolaire comme un objet d'étude scientifique et comme un point central du système. Quoiqu'il s'agisse d'un phénomène récent, il interroge, sans cesse, de plus en plus la recherche et l'action éducatives, au niveau épistémologique, méthodologique et pratique.

En fait, nous assistons, aujourd'hui, dans le domaine des politiques et de l'administration de l'éducation, à la «découverte de l'école» comme un lieu privilégié de la coordination et de la régulation du système d'enseignement, et comme un lieu stratégique de son changement. La rhétorique de la réforme éducative, dans plusieurs pays européens et d'outre-Atlantique, est pleine de références à «l'autonomie de l'école», à la «gestion centrée sur l'école», aux «écoles efficaces», à «l'évaluation de l'école», comme moyens d'augmenter l'efficacité du système d'enseignement et de répondre à la complexité croissante de son administration.

Ce mouvement de «territorialisation», au niveau de l'école, des politiques et des pratiques administratives, s'insère dans un contexte plus général de transformations relatives à la crise de l'Etat éducateur; à l'opposition entre une «logique de marché» et une «logique de service-public» dans l'offre éducative; à la redistribution de pouvoirs entre le centre et la périphérie (y compris les phénomènes de décentralisation et de recentralisation administrative); aux relations entre l'Etat et la Société Civile; à la paupérisation des sources traditionnelles de financement.

Les Sciences de l'Éducation ont vu depuis 1980 environ surgir l'école comme un nouvel objet scientifique, entre les approches «macro» (centrées sur la globalité du système éducatif) et «micro» (centrées sur la salle de classe). L'étude de «l'école en tant qu'organisation» a conduit à des reformulations théoriques et méthodologiques qui constituent aujourd'hui un champ stimulant du débat scientifique. En fait, le changement de paradigme du niveau d'analyse (avec le passage du «central» au «local») est à l'origine de quelques changements significatifs dans ce domaine. On développe de «nouvelles» approches disciplinaires (sociologie des organisations éducatives, ethnographie de l'éducation, micropolitique de l'école, parmi d'autres) et on essaie de mettre en oeuvre à l'école la contribution conceptuelle et méthodologique des études issues d'autres organisations, soit dans le domaine de la gestion, de l'évaluation, de l'audit, de l'innovation, etc. Simultanément on analyse les relations entre le cadre juridico-institutionnel et les pratiques des acteurs sociaux, ou entre l'ambiguïté des discours et celle des réalisations formelles.

Pour faire le débat de ce thème, le colloque a compté sur la présence de 350 participants et les travaux ont été organisés en séances plénières (où l'on a fait le point de la recherche sur l'École au Portugal, en France et dans d'autres pays de l'OCDE) et en sept ateliers dans lesquels on a présenté 69 communications, subordonnées aux sujets suivants : «L'École, le territoire et d'autres organisations éducatives»; «L'École comme organisation»; «Politiques et pratiques de gestion à l'École»; «L'organisation pédagogique»; «Acteurs et pratiques d'intervention : les élèves»; «Acteurs et pratiques d'intervention : les enseignants».

João Barroso

A ESCOLA : UM OBJECTO DE ESTUDO

V COLÓQUIO NACIONAL

UNIVERSIDADE DE LISBOA

Lisboa

17, 18 e 19 de Novembro, 1994

Organizadores

Albano ESTRELA
João BARROSO
Júlia FERREIRA

Introdução

Nos dias 17, 18 e 19 de Novembro de 1994, realizou-se em Lisboa o V Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da Association Francophone Internationale de Recherche en Sciences de l'Education (AIFELF/AFIRSE). Este colóquio foi uma organização conjunta da Secção Portuguesa da AIPELF/AFIRSE, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa e do Instituto de Inovação Educacional. A comissão organizadora era constituída pelos professores Albano ESTRELA e João BARROSO da Universidade de Lisboa e pelo professor Louis MARMOZ da Universidade de Caen, e contou com o apoio e colaboração da AFIRSE, representada nomeadamente pelo seu fundador professor Gaston MIALARET e pelo seu presidente professor Jacques ARDOINO.

Os colóquios da Secção Portuguesa da AIPELF/AFIRSE têm-se realizado com regularidade, nos últimos seis anos, e constituem um lugar de encontro não só entre investigadores portugueses e estrangeiros (em particular da França e de outros países francófonos), mas também entre os investigadores e os «práticos» (professores, educadores, administradores) que desenvolvem as suas actividades em diferentes unidades do sistema educativo português.

O tema do V Colóquio, de que agora se publicam as actas, foi «A Escola – um objecto de estudo».

A pertinência deste tema é justificada pela emergência do estabelecimento de ensino como objecto de estudo científico e como ponto central da gestão do sistema. Apesar de se tratar de um fenómeno recente ele tem vindo a questionar, com particular insistência, a investigação e a acção educativas, nos domínios epistemológico, metodológico e prático.

Na verdade assistimos hoje, no domínio das políticas e da administração da educação, à «descoberta da escola» como espaço privilegiado da coordenação e regulação do sistema de ensino, e como lugar estratégico para a sua mudança. A retórica da reforma educativa, em muitos países europeus e de além-Atlântico, está cheia de referências à «autonomia da escola», ao «projecto educativo de escola», à «gestão centrada na escola», às «escolas eficazes», à «avaliação da escola», como formas de aumentar a eficácia do sistema de ensino e de responder à complexidade crescente da sua administração.

Este movimento de «territorialização», ao nível da escola, das políticas e práticas administrativas, insere-se no contexto de outras transformações mais profundas, em que sobressaem : a «crise do Estado educador»; a oposição entre uma «lógica de mercado» e uma «lógica de serviço público» na oferta educativa; a redistribuição de poderes entre o centro e a periferia (com fenómenos de descentralização e re-centralização administrativa); as relações entre o Estado e a Sociedade Civil; a depauperação das fontes tradicionais de financiamento.

Por sua vez, no que se refere às Ciências da Educação, a escola surge como um novo objecto científico, entre as abordagens «macro» (centradas na globalidade do sistema educativo) e «micro» (centradas na sala de aula) que marcaram a evolução destas Ciências até aos anos 80. O estudo da «escola enquanto organização» obrigou a reformulações teóricas e metodológicas que constituem hoje um campo estimulante do debate científico. Na verdade, a mudança de paradigma do nível de análise (com a passagem do «central» para o «local») está na origem de algumas mudanças significativas neste domínio. Desenvolvem-se «novas» abordagens disciplinares (sociologia das organizações educativas, etnografia da educação, micropolítica da escola, entre outras) e procuram aplicar-se à escola o contributo conceptual e metodológico dos estudos sobre outras organizações, quer seja no domínio da gestão, da avaliação, da auditoria, da inovação, etc. Ao mesmo tempo, analisam-se as relações entre o quadro jurídico-institucional e as práticas dos actores sociais, ou entre a ambiguidade dos discursos e as realizações formais.

Para debater este tema, o colóquio contou com a presença de 350 participantes e os seus trabalhos dividiram-se em sessões plenárias (onde foi feito o ponto da situação da investigação sobre a escola em Portugal, em França e em outros países da OCDE) e em sete sessões, simultâneas, onde foram apresentadas e debatidas 65 comunicações. Estas secções tiveram por tema : «A Escola, o território e as outras organizações educativas»; «A Escola como organização»; «Políticas e práticas de gestão na Escola»; «Escola, projectos e avaliação»; «A organização pedagógica»; «Actores e práticas de intervenção : os alunos»; «Actores e práticas de intervenção : os professores».

João Barroso

Introduction	
João BARROSO.....	v
Introdução	
João BARROSO.....	ix
Séance d'Ouverture	
Albano ESTRELA.....	3
Sessão de Abertura	
Albano ESTRELA.....	5

Tables rondes/Mesas Redondas

Communications en Table Ronde

Comunicações em Mesa Redonda

Construindo um Objecto : para uma Análise Crítica da Investigação Portuguesa sobre a Escola Licínio C. LIMA.....	9
La Recherche sur l'Ecole : Perspective comparée Pierre LADERRIERE.....	29
Le Fonctionnement des Etablissements Scolaires en France. Un objet scientifique en redéfinition Jean-Louis DEROUET.....	45
Une Réflexion sur l'Expérience Française Marcel POSTIC.....	67
L'Analyse Institutionnelle et l'Etablissement Scolaire Patrick BOUMARD.....	69
L'Audit de l'Etablissement Scolaire Michel LECOINTE.....	75
Le Rôle de la Recherche dans les Décisions Politiques Marcel POSTIC.....	81
L'Ecole Partenaire : Concept et Dispositif Danielle ZAY.....	85
Os Estudos sobre a Escola : Problemas e Perspectivas Rui CANÁRIO.....	95

Atelier 1/Secção 1

L'Ecole, le territoire et les autres organisations éducatives A Escola, o território e as outras organizações educativas

Critique des Rapports entre le Pouvoir Politique Central et les Structures Décisionnelles Locales des Etablissements d'Enseignement Supérieur Véronique BEDIN.....	121
--	-----

Pensar a Escola como Instrumento de/ao Serviço do Desenvolvimento Local Belmiro Gil CABRITO.....	133
Um Partenariado Educativo para o Desenvolvimento Local Maria Beatriz Bettencourt CANÁRIO.....	149
O Procepe : um Estudo sobre as Instituições de Educação de Infância no Distrito de Santarém Maria João CARDONA.....	161
Implicações da Metodologia do Ordenamento do Território na Temática Educativa Maria Alfreda CRUZ.....	171
O Envolvimento das Famílias na Escola : será o Diálogo Possível? José Manuel de Lemos DIOGO.....	181
Le Rôle des Régions dans la Rénovation des Internats de l'Enseignement Technique et Professionnel en France et les Politiques d'Etablissement Christian GRIFFATON.....	197
Le partenariat à l'Ecole. Privatisation du Système? Corinne MERINI.....	203
Estudar o «Local» João PINHAL.....	217
A Escola Vista pelos Parceiros Sociais Nacionais Lucília RAMOS.....	229
A Política Educativa e a Cultura Nacional : como conciliar com as Culturas Locais? Stephen R. STOER, Helena ARAÚJO, Alice ALVES, Domingo SANTOS, Fernando MARTINS, Fátima MESQUITA, José Manuel FREITAS & Maria José SILVA.....	239
Etablissement d'Enseignement et Système Educatif en France : les liens articulés de la complexité Jean Michel VIGNAUD.....	255

Atelier 2/Secção 2

L'Ecole comme Organisation
A Escola como Organização

A Escola, de Organização Participativa a Organização participada – será um Projecto Possível? Henrique da Costa FERREIRA.....	275
Le Service de la Formation Continue : une forme de la «Culture d'Entreprise» dans l'Université, pour une Contribution à l'Evolution du Management des Etablissements Supérieurs? Michel FOURNET.....	301
Oito Teses sobre a Organização Escolar, em Contracorrente Rui GOMES.....	313

Clima de Escola : um Estudo Comparativo das Percepções de Alunos e Professores Isabel MENEZES & Bárto Paiva CAMPOS.....	325
Comunidades Educativas : a Ideia Pedagógica e a Realidade Organizacional Manuel Jacinto SARMENTO & Fernando Ilídio FERREIRA.....	349
Une Alternative Multidisciplinaire à l'Interprétation Organisationnelle de l'Institution Scolaire : L'analyse socio-critique du phénomène scolaire Fernando Sabirón SIERRA.....	385
As Mudanças na Organização dos Estabelecimentos de Educação Pré-escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico Maria Isabel Lopes da SILVA.....	395

Atelier 3/Secção 3

Gestion de l'Ecole : Politiques et Pratiques
Políticas e Práticas de Gestão da Escola

A Tomada de Decisão no Novo Modelo de Gestão das Escolas do Ensino Básico e Secundário – Um Estudo de Caso Maria Teresa CARVALHO & David SOUSA.....	409
Do Reitor ao Director Executivo : um olhar sobre a Autonomia da Escola na 2ª metade do Século XX Maria Teresa CARVALHO, Maria Amélia de Matos PEREIRA, Maria Paula Reis de Lima e SOUSA DUARTE & David SOUSA.....	425
Uma Abordagem Neo-institucional da Escola como Organização. A propósito do Novo Modelo de Direcção e Gestão das Escolas Portuguesas Carlos Alberto Vilar ESTEVÃO.....	435
Alguns Aspectos Críticos do Novo Modelo de Direcção, Administração e Gestão das Escolas do Ensino Não Superior Maria Norberta FALCÃO, Natividade NEVES & Teresa SEABRA.....	447
Estilo de Liderança dos Conselhos Directivos e Clima de Trabalho nos Grupos Disciplinares e nas Equipas do Conselho Directivo. Que Relação? António FONSECA, Fernando PIRES, Isabel Canavilhas e MELO & Luísa Rodeia da PONTE.....	455
Motivações para o Trabalho : um Estudo Exploratório sobre os Funcionários Auxiliares da Acção Educativa em Escolas Secundárias Lúcia GALVÃO & Maria de Fátima Chorão SANCHES.....	489
A Escola à luz das Teorias Económica e de Gestão Maria Alcina Almeida LAJES.....	513
Liderança Assistida por Pares : Articulação entre Conhecimento Experiencial e Conhecimento Teórico Maria de Fátima Chorão SANCHES.....	523

Atelier 4/Secção 4	
L'Ecole : Projets et Evaluation	
Escola, Projectos e Avaliação	
L'Effet-Etablissement : au-delà d'une somme d'effets-classes? Pascal BRESSOUX.....	547
Concepção, Modalidades e Processo de Avaliação dos Apoios Educativos numa Escola de 3º ciclo Ana CARITA.....	555
Intervir em Educação : o lado sério do Aventureirismo Angelina CARVALHO.....	573
Référentiel : un «Mot-valise», pour quelle Destination, par quel Itinéraire? Michel DUMAS & Bernard GREFFE.....	591
Do Currículo ao Projecto Educativo, ou... a Recontextualização das Relações num Contexto em Movimento Maria Madalena Neves FONTOURA.....	599
Avaliação Formativa e Feedback de Qualidade Maria da Encarnação HENRIQUES.....	613
O Papel do Estabelecimento de Ensino na Promoção da Qualidade e Eficácia Educativas Jorge LEMOS.....	625
Auditoria como instrumento de Avaliação Diagnóstica da Escola Secundária. Relato de um caso Rui Alberto Nunes dos SANTOS.....	643

Atelier 5/Secção 5

L'Organisation Pédagogique
A Organização Pedagógica

Cambio Curricular y Lógica de Actuación del Estado. Algunas Consideraciones sobre la Reforma Educativa en España Xavier BONAL.....	663
Uma Prática Discursiva Annette Perrette Rapenne BOTELHO.....	683
A Reforma Curricular do Ensino Básico ou uma Escola Objecto de Equívocos José Brites FERREIRA.....	689
Uma Aprendizagem Partilhada – Intervenção Interativa para a Formação de Conceitos Maria Saloniilde FERREIRA.....	697

A Escola e a Pós-Modernidade Estela Pinto Ribeiro LAMAS.....	713
Las Formas Cotidianas de Razonamiento sobre las Aspiraciones Educativas Xavier Rambla i MARIGOT.....	721
A Interação Didática : um Trabalho Cooperativo Djanira Brasilino SOUZA.....	735
L'Interdisciplinarité Autrement Maria Clara Ferrão TAVARES.....	743

Atelier 6/Secção 6

Acteurs et Pratiques d'Intervention : Les Elèves
Actores e Práticas de Intervenção : Os Alunos

Perspectivas dos Alunos acerca das Relações de poder na Sala de Aula : um Estudo Transversal Isabel Pimenta FREIRE.....	755
Contributo para o Estudo da Relação Pedagógica no Ensino Superior : ser-se Caloiro na Instituição Universitária José Bravo NICO.....	769
A Criança com Necessidades Educativas Especiais e a Saúde : um Objecto de Estudo do PROCEPE Idalina Nobre PEREIRA.....	783
Representações Sociais da Escola nos Alunos do 2º Ciclo do EB Rui A. SANTIAGO.....	791
A Escola : como a vêem os Actores Pertencentes a Minorias Étnicas Maria do Carmo Vieira da SILVA.....	811

Atelier 7/Secção 7

Acteurs et Pratiques d'Intervention : Les Enseignants
Actores e Práticas de Intervenção : Os Professores

Mulheres na Escola : Algumas Reflexões sobre o Magistério Feminino Jane Soares de ALMEIDA.....	821
La Professionnalisation du Corps Enseignant Bernard LEFEBVRE.....	831
A Escola – Actores e Práticas. «Saber Aprender» para «Saber Ensinar» : de um percurso biográfico a um percurso pedagógico Leonor Arroio MALIK.....	837
Les «Etudes de Cas» en Enseignement et la «Méthode de Cas» comme procédé de Formation à l'Enseignement Yves POISSON.....	845

Das Dimensões da Representação do «Bom Professor» às Dimensões do processo de Ensino-Aprendizagem Mary RANGEL.....	851
Professores de Educação Especial : da Formação às Práticas Educativas Isabel Rodrigues SANCHES.....	871
A Autonomia da Escola como Estratégia Ecológica de Desenvolvimento do Professor Helena RALHA SIMÕES, Carlos Marques SIMÕES, Maria Leonor SANTOS & José Alberto GONÇALVES.....	889
À Procura do professor Inter/Multicultural Stephen R. STOER, Helena ARAÚJO, Francisco RAMOS, José Carlos SERRA, Lúcia VILAÇA & Manuel António OLIVEIRA.....	901
Percepções dos Professores acerca dos Alunos Sobredotados Feliciano H. VEIGA, António RIBEIRO & José CORREIA.....	915

Résumés
Resumos

Cultura Organizacional Escolar : Algumas Reflexões Sociológico-Organizacionais Leonor Lima TORRES.....	933
O Novo Modelo de Direcção e de Gestão das Escolas : Instrumento para a Construção de uma Escola em Mudança Maria Norberta FALCÃO.....	934
Cultura de Grupo e Cultura de Escola nos Processos de Inovação Isabel BRANCO.....	935
Projecto Educativo e Construção da Lógica de Funcionamento da Escola Berta MACEDO.....	936
Área-Escola : Concepções e Práticas Maria dos Anjos Flor DIAS.....	937
Auto-estima e Modalidades Diferenciais de Práticas Pedagógicas : um Estudo com Alunos de Diferentes Grupos Sociais Maria Helena ANTUNES.....	938
Escola : Perspectivas, Práticas e Modos de Adaptação dos Alunos Carlos Alberto GOMES.....	939
Processos de Construção do Saber Profissional do Professor e Estratégias de Mudança das Práticas Armindo J. RODRIGUES.....	940

SEANCE D'OUVERTURE

SESSÃO DE ABERTURA

A Escola, de Organização Participativa a Organização Participada - será um Projecto Possível?

Henrique da Costa FERREIRA*

1. A escola deve ser uma organização participativa, porquê?

A pergunta acabada de formular parecerá redundante. Alguém contestará que a Escola deva ser uma organização participativa em geral, isto é, democrática nas suas decisões administrativas? ¹. Possivelmente, numa sociedade e numa escola democráticas, ninguém ousará contestar o carácter de dever-ser participativo da organização da escola. Porém, quanto aos conceitos-base que aqui vamos usar - participação, educação, organização -, mesmo em democracia, há muitas definições que são equívocas e que implicam processos não participativos.

Por outro lado, mesmo se admitirmos, como vamos postular neste artigo, que as decisões sobre a organização da educação, no interior da escola e não só, devem ser *negociadas e concertadas* - noções inerentes ao conceito de participação -, tal postulado não nos responde ainda à questão de quem é que deve participar nas decisões tomadas ou a tomar na escola. Defenderemos aqui que todos aqueles que estão relacionados com o processo da educação devem participar nas decisões: definidores políticos da organização do Estado, Administrações Centrais e Regionais da Educação, comunidades populacionais do território em que a escola se encontra situada, autarquias, pais, alunos, funcionários e professores.

Porém, *participar porquê? participar no quê? E Participar como?*

Vamos tentar discutir o conceito de participação usado para depois evienciar o dever-ser participativo da escola através da análise do conceito de educação e suas implicações político-administrativas e organizativas. (pontos 1.1., 1.2 e 1.3).

* ESE de Bragança.

1.1. O conceito de participação

Podíamos resumir tudo o queremos dizer acerca deste conceito afirmando que *participar é partilhar o poder de decidir, isto é, é poder intervir em todos os momentos de formulação e tomadas de decisão como co-actor e co-autor das decisões*. FERREIRA (1992, p. 12) ² refere este conceito como sendo o realizador da *participação perfeita* para poder invocar outras formas de participação que realizam uma *participação imperfeita* e outras uma *não participação de facto*³. A *participação imperfeita* reveste duas formas: uma, com duas subformas, a que chamamos *consultivas* ou *participação mitigada* :

- 1) quando temos a possibilidade de emitirmos opinião acerca de um assunto, consultados formal ou informalmente;
- 2) quando a consulta não nos é pedida formalmente, mas podemos manifestar a nossa opinião de diferentes formas (manifestação, greve, opiniões nos jornais, emissão informal de juízos positivos ou negativos, etc. - *participação consultiva diferida*).

A estas duas primeiras formas de participação imperfeita chamaremos também *participação mitigada* por não termos o poder de decidir.

A outra forma de participação imperfeita é, verdadeiramente, uma não participação e chamamos-lhe *participação cooptativa*, que consiste em executar as decisões dos outros, e na qual distinguimos três subformas :

- a) *participação cooptativa activa*, pela qual executamos as decisões dos outros com convicção e dinamismo, e que, por isso, ainda consideramos uma forma de participação, mas muito imperfeita;
- b) *participação cooptativa submissiva*, pela qual não acreditamos no valor das decisões mas somos forçados a obedecer-lhes com conformismo;
- c) *participação cooptativa passiva*, pela qual executamos as decisões dos outros resistindo-lhes.

Estas duas últimas subformas constituem uma *não-participação*.

Vemos assim que em nenhuma das formas de participação imperfeita existe capacidade de ser *co-autor da decisão final*, e que quer a participação cooptativa activa, quer a participação cooptativa submissiva, quer ainda a participação cooptativa passiva se afiguram como uma não-participação pois nem sequer influenciam o processo da tomada de decisão. E, no entanto, os efeitos derivados de cada uma das formas de participação cooptativa são, em princípio, antagónicos. Com efeito, as participações

cooptativa activa e submissiva podem servir para legitimar a decisão; enquanto que a participação cooptativa passiva pode servir para mudar a decisão pelo facto de lhe comprometer a eficiência, e eventualmente a eficácia, na execução.

À luz dos conceitos que acabámos de enunciar, na escola, são exemplos de *participação perfeita*: eleger, por voto secreto, o Conselho Directivo da Escola e os representantes dos professores na Conselho de Escola, e os alunos concertarem com o professor os objectivos curriculares ou outra qualquer componente do currículo; são *participação consultiva* a participação dos professores não representantes no Conselho de Escola, a intervenção dos professores de um dado Departamento Curricular no Conselho Pedagógico e a emissão de opiniões, pelos alunos, sobre a sua autoavaliação, sendo a decisão final do professor. São *participação diferida* na escola as greves e manifestações dos alunos, os boatos que os professores da oposição ao Conselho Directivo põem a circular sobre as atitudes negativas deste e ainda os apupos que Conselho Directivo e professores recebem na escola, quer dos professores, quer dos alunos, quer de outros corpos sociais. São exemplos de *participação cooptativa activa* a execução pelos professores das ordens dos Conselhos Directivo e Pedagógico, identificando-se com elas, assim como a concordância e adesão dos alunos aos actos dos professores, nas aulas e fora delas. São exemplos de *participação cooptativa submissiva* os alunos submeterem-se as arbitrariedades dos professores, quer a marcar matéria para estudo, quer a avaliar os alunos, ainda que discordando, mas sem manifestarem tal discordância. São exemplos de *participação cooptativa passiva* o demorar mais tempo do que o normal a cumprir as ordens, o dizer ao professor que se percebeu a explicação sem a ter percebido, o não fazer os trabalhos de casa, os alunos escreverem nas carteiras das salas de aula e nas paredes das casas de banho, e ainda algumas manifestações de indisciplina na aula.

Se afirmarmos com MACHADO (1982, p. 63 ⁴) que a *«participação é uma forma do exercício da liberdade»*, afirmaremos que a *participação é o exercício da possibilidade de divergir dos outros* e que essa possibilidade está truncada tanto na participação cooptativa activa, como na submissiva, como na participação passiva. Mas que, porém, a escola, no que diz respeito à participação pedagógica, no processo de ensino-aprendizagem, está mais cheia de participação cooptativa activa, submissiva e passiva do que de qualquer das outras formas das quais *só a participação perfeita é consentânea com o contrato social e com o contrato pedagógico*. Mas não serão só os alunos os agentes de tal participação. Também os Pais. E também agora os professores, terminado que parece estar já o período mobilizador da Reforma Educativa.

No entanto, deve dizer-se que a análise da participação passiva, através do currículo oculto, é uma boa forma de verificar a incoerência entre os objectivos, as práticas e os interesses dos alunos e assim testar o princípio da integração de HERZBERG, bem como o clima organizacional da escola ou da sala de aula.

1.2. O processo da participação : participar como?

No ponto anterior, analisámos o conceito de participação de acordo com o seu grau de intensidade. Procuraremos agora responder à questão de como se participa em função de outras variáveis, partindo do postulado de que a participação só é possível numa sociedade democrática e, por isso, numa escola democrática. Mas também a democracia tem níveis de realização perfeita e imperfeita. Por isso, vamos começar por questionar as formas da democracia. FORMOSINHO (1989b, p. 5⁵) desenvolve este tema tipificando duas formas de democracia na escola comunidade educativa: a democracia directa e presencial e a democracia representativa, indirecta e orgânica. À primeira corresponde a participação de todos os sujeitos, por ser directa. À segunda corresponde a participação através de representantes, cavando um fosso entre as decisões/decisores e os representados. Diz-se por isso que a democracia indirecta ou representativa aumenta a distância ao poder de decidir. Cruzando os níveis de intensidade da participação com as formas da democracia, verificamos que na democracia indirecta ou representativa, a participação perfeita fica só ao alcance de alguns, restando a quase todos os outros uma participação consultiva (se os representantes a promoverem) ou uma participação consultiva diferida (se os representantes tiverem capacidade para a organizar) ou então uma participação cooptativa. Assim, a democracia representativa é uma forma de destruição da participação. No entanto, em grandes organizações, não existe outra possível, a não ser o referendo. Este acaba por ser também o único meio de participação perfeita na Direcção da Escola ou de uma grande organização.

Para além das duas variáveis já analisadas (nível de intensidade e forma de democracia/distância à decisão), FERREIRA (1990, p. 15⁶) analisou várias formas de participação em função de outras variáveis. Apresentamo-las a seguir, em síntese:

- a) capacidade de decisão dos participantes;
- b) nível de profundidade da participação;
- c) proximidade dos participantes em relação aos órgãos de decisão;
- d) efeitos sociais da participação;
- e) estratégias de participação;
- f) atitudes políticas face à participação;
- g) congruência com os objectivos da organização;
- h) processo de participação;
- i) atitudes da administração face à participação.

Em cada uma das variáveis anteriores encontramos subvariáveis que passamos a referir.

- a) A variável *capacidade de decisão* dos participantes – significa a natureza do contrato estabelecido entre o indivíduo e a organização através da forma da participação. Assim, temos :
 - a1 – participação não-vinculante que se realiza através de propostas, informações, exposições, protestos (LIMA, 1988, p. 25)
 - a2 – participação vinculante que obriga ao contrato e ao compromisso entre os participantes
 - a3 – participação vinculante e autónoma que impõe a total «devolução de poderes» por parte do Estado ao ente que, por tal, é totalmente autónomo, funcionando em autogestão.
- b) Na variável «níveis de profundidade da participação», distinguimos de acordo com Baptista MACHADO (1982, p. 41), três formas :
 - b1 – participação na fase preparatória do processo, que consiste em ser informado e ouvido sem resultar daí qualquer tipo de vínculo às decisões que vierem a ser tomadas pelos órgãos competentes e que é uma participação consultiva na medida em que serve para a administração conhecer as opiniões, interesses e problemas dos administrados;
 - b2 – participação na fase de decisão do processo: «só o direito de voto na decisão final corresponde a uma verdadeira participação no poder de decidir. A participação, por inteiro, implica não só que sejam tomadas em conta as nossas opiniões e as nossas razões, mas também que a nossa vontade tenha um peso específico (através do voto) na decisão final» (B. MACHADO, 1982, p. 43);
 - b3 – participação na implementação ou execução da decisão e que é uma participação cooptativa pois se trata de uma «relação de colaboração entre as autoridades ou poderes que dispensam a ajuda e os beneficiários dela» (MACHADO, 1989, p. 42).
- c) Na variável «proximidade dos participantes em relação à decisão», distinguimos, de acordo com Baptista MACHADO (1982, pp. 39-40); com FORMOSINHO, 1989b, p. 27; LIMA (1988, p. 68), as seguintes formas :
 - c1 – participação directa em que o participante toma parte presencialmente na decisão. Exemplo, a eleição dos representantes dos Professores no Conselho de Direcção ou a eleição para o Presidente da República;
 - c2 – participação indirecta em que a participação na consulta e na decisão se faz através de representantes que, esses sim, foram escolhidos por participação directa. A participação indirecta é, assim uma participação mediatizada e representativa;
 - c3 – Participação diferida em que a intervenção na vida administrativa se faz através de processos informais: campanhas, conferências de imprensa, tomadas de posição pública, moções de associações ou comissões, grupos de pressão, etc..
- d) Na variável «efeitos sociais da participação», distinguimos igualmente três formas:
 - d1 – conformismo em que, pela ausência de processos de participação ou indiferença em relação à vida escolar, o indivíduo acaba por se tornar passivo às ordens da administração;
 - d2 – colaboração em que, pelos processos da participação consultiva e cooptativa, o participante actua solidário com a administração. No entanto, a colaboração pode também ser uma consequência da implementação da participação vinculante;
 - d3 – iniciativa em que, por um processo de auto-educação e conscientização, o indivíduo se torna responsável por si, pelos outros e pela organização, assumindo atitudes de mudança onde tentativa de resolução dos problemas.
- e) Na variável «estratégias de participação» distinguimos as seguintes formas :
 - e1 – participação pela comunicação pessoal presencial, directa ou presencial grupal directa que consiste no levantamento de problemas ou até no enunciado de soluções e sugestões para

- eles, junto dos representantes da administração;
- e2 - participação pela comunicação grupal, através de acções conjuntas tais como tomadas de posição, moções, artigos na imprensa, etc.. (acção popular ou associativa), revestindo carácter informal;
- e3 - participação pelo voto que é uma participação na tomada de decisão e que pode assumir duas formas :
- e3.1- participação na eleição de representantes (democracia representativa) que irão representar os votantes nos órgãos de direcção;
- e3.2- pedido de opinião para a tomada de posições concretas (referendum = democracia directa).
- f) Na variável «*atitudes políticas face à participação*» distinguimos as seguintes formas (CANOTILHO, 1981) :
- f1 - negação da participação - posição dos conservadores e defensores da administração centralizada e da manutenção do *statu quo*;
- f2 - afirmação reservada da participação - posição dos liberais para quem a participação reveste a forma de eleição dos representantes numa concepção de democracia representativa centralizada, sendo que tal participação só se dá a nível político;
- f3 - afirmação total da participação - próprio de uma concepção pluralista da participação e que prescreve a democracia participativa para todos os subsistemas e organizações;
- f4 - participação como revolução (perspectiva de esquerda), segundo a qual a participação é agente de mudança político-social).
- g) Na variável «*congruência com os objectivos da organização*», distinguimos as seguintes formas, inspiradas em LIMA, (1988, p. 70 e 1992, 7) :
- g1 - participação conformista ou passiva em que os indivíduos vivem na organização, aceitando os seus objectivos mas sem entusiasmo nem dedicação.
- g2 - participação convergente em que os indivíduos reconhecem a validade das normas e objectivos organizacionais, cumprem e realizam as tarefas conducentes à consecução dos objectivos, esforçando-se para que os outros o façam também.
- g3 - participação divergente em que os indivíduos procuram mudar o rumo da organização em função de novas concepções sociais, científicas, culturais, etc..
- h) Na variável «*processos de participação*» distinguimos as seguintes formas (igualmente de acordo com LIMA, 1988) :
- h1- participação formal - organizada em função dos regulamentos que permitem uma concepção do sistema de comunicações na organização.
- h2- participação mista - organizada em função dos regulamentos e das relações face a face entre as pessoas na organização.
- h3 - participação informal resultante de consensos que se vão estabelecendo entre as pessoas no interior da organização, e tendo em conta as relações informais que entre elas estabeleceram.
- i) Na variável «*atitudes da administração face à participação*», distinguimos de acordo com Rensis LIKERT, (1978, pp. 257-271 ⁸), as seguintes formas de atitudes :
- i1 - autoritária - coercitiva em que a administração não permite a participação já que todos os processos de decisão são centralizados no topo da hierarquia da organização; igualmente a rede de comunicações é precária, privilegiando-se as comunicações verticais; verifica-se desconfiança em relação às relações inter pessoais;

- i2 - autoritária-benevolente em que a administração permite alguma participação formal e convergente pela existência de pequenas delegações de poderes, apesar de nela ainda prevalecerem as comunicações descendentes sobre as paralelas e ascendentes; a organização informal ainda é considerada uma ameaça à organização;
- i3 - atitude consultiva em que a participação é tida em conta mas sob as formas consultiva não vinculante e de participação na fase preparatória do processo. Reconhece-se a necessidade de comunicações multilaterais mas só são desenvolvidas as descendentes, ascendentes e pouco as horizontais, existindo alguma confiança nas pessoas e nas suas relações informais;
- i4 - atitude participativa que reconhece a necessidade da participação em todas as fases do processo de decisão, sendo o poder totalmente delegado e descentralizado. Neste sistema, o nível institucional define políticas e controla resultados, através de um conjunto de comunicações multidireccional, onde as pessoas são profissionais responsáveis e competentes. Os pressupostos da teoria Y de Douglas MACGREGOR são o suporte pedagógico desta atitude⁹.

Sintetizamos todas estas formas no Quadro nº 1, inserido na página seguinte.

1.3. O dever-ser participativo da escola. As implicações do conceito de educação

Da essência do conceito de educação (MIALARET, 1976, pp. 11-30 ¹⁰), decorre que não pode haver uma educação verdadeira que não implique a co-decisão interactiva do educando sobre o que vai aprender e como vai aprender. Também a natureza dos processos de aprendizagem (PIAGET, 1977, AUSUBEL, HANESIAN & NOVACK, 1968 e D'HAINAUT, 1980) confirma a impossibilidade da aprendizagem sem assimilação a estruturas anteriores, e sem equilíbrio entre os processos destas estruturas e os processos operatórios a processar.

No terreno filosófico, ninguém ousará contestar que a educação se destina a criar as condições para que os sujeitos construam a sua autonomia. Ora, construir exige participar, decidindo sobre os objectivos e sobre os processos. No terreno sociológico, também é evidente a relevância das vivências e experiências anteriores dos sujeitos e dos seus contextos de vida na construção de aprendizagens significativas, situadas, transferíveis e úteis ao indivíduo e à comunidade. Releva ainda a *questão afectiva*. Alguém ousará contestar que cada aluno é um caso, com uma história afectiva pessoal irreduzível a qualquer outra e que essa história afectiva teve o seu núcleo central na família, pelo menos até aos três anos e, na maior parte dos casos, em Portugal, até aos seis? Então ninguém ousará contestar a necessidade de a família participar nas decisões escolares. Acresce a vertente *político-administrativa*. Quando falamos em participação, numa sociedade democrática, falamos na aproximação das decisões aos interesses daqueles que são objecto delas (MACHADO, 1982; AMARAL, 1986), o que implica que a decisão deve pertencer tanto quanto possível aos cidadãos a quem diz respeito, seja do processo de descentralização compartimentada das decisões, seja do processo de inserção de níveis de decisão administrativa (ver MYNTZBERG, 1993, pp. 176-178).

Quadro nº1: Síntese das formas da participação

VARIÁVEIS	FORMAS
<i>Intensidade da participação</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Perfeita • Imperfeita • Consultiva • Consultiva Diferida • Cooptativa activa • Não Participação • Cooptativa submissiva • Cooptativa passiva
<i>Formas de democracia</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Democracia Directa = participação perfeita <ul style="list-style-type: none"> • Participação universal no voto • Referendo • Democracia Indirecta = participação perfeita e imperfeita <ul style="list-style-type: none"> • Participação perfeita para os representantes • Participação imperfeita para os representados
<i>Capacidade de decisão dos participantes</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Não vinculante • Vinculante • Vinculante e autónoma
<i>Níveis de profundidade da participação</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Na fase preparatória do processo • Na fase de decisão do processo • Na fase de implementação da decisão
<i>Proximidade dos participantes em relação à decisão</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Participação directa • Participação indirecta • Participação diferida
<i>Efeitos sociais da participação</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Conformismo • Colaboração • Iniciativa
<i>Estratégias de participação</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicação directa • Acção popular • Participação nos órgãos democráticos
<i>Atitudes políticas face à participação</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Não participação • Participação controlada • Participação universal • Participação como forma de revolução
<i>Congruência com os objectivos da organização</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Participação conformista passiva • Participação convergente • Participação divergente
<i>Processos de participação</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Participação formal • Participação informal • Participação mista
<i>Atitudes da administração em relação à administração</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Autoritária coercitiva • Autoritária benevolente • Consultiva • Participativa

No caso da escola, isto implica transformá-la num centro de decisões educativas sobre finalidades, objectivos, conteúdos e processos. Implica mudar o seu estatuto organizacional de Serviço Local do Estado, cuja direcção está na Administração Centralizada ou nas Direcções Regionais de Educação ¹¹, para um Serviço com direcção repartida entre a Comunidade Local e o Estado, a que vários autores chamaram *Escola Comunidade Educativa* (ECE) (DÍEZ, 1981; SALAS, 1985; DELGADO, 1985; DACAL, 1986; FORMOSINHO, 1989a, FERREIRA, 1990; BARROSO, 1992a) ou meso-sistema de decisões (MARTIN & CERRILLO, 1989; BARROSO, 1992b.), (a par do macro-sistema, constituído pelo Sistema Educativo, e do micro-sistema constituído pela sala de aula), numa administração centralizada, com algumas componentes descentralizadas funcionalmente ¹².

Assim, as ECE's personificam a devolução de alguns poderes de decisão, por parte da Administração Central, às populações locais. A razão de ser deste processo está no reconhecimento:

- 1) da pluralidade de interesses de que é portadora cada comunidade local;
- 2) de que esta comunidade é a melhor organizadora dos meios e processos para perseguir esses interesses;
- 3) de que, em educação, as aprendizagens devem estar ligadas às vivências dos alunos.

Fica assim referida a ligação entre a necessidade da participação na escola e a organização político-administrativa do Estado que, para já, só reconhece a descentralização territorial das Autarquias e a desconcentração territorial de serviços seus, por delegação de funções, como prolongamento das funções da Administração Central ¹², modelo a que a Escola Comunidade Educativa escapa, no plano teórico, mas parece não escapar, na realidade das experiências já implementadas, pela excessiva regulamentação das atribuições da Escola por parte do Estado.

1.4. A Escola é, no plano teórico, uma organização para a participação

Se como afirmam ETZIONI (1967), DACAL (1986), os objectivos das organizações determinam a estruturação das suas restantes componentes, a saber, a estrutura, a tecnologia, as pessoas e o ambiente, a escola terá de ser estruturada para a participação uma vez que persegue objectivos de natureza participativa e porque, pelo princípio do isomorfismo pedagógico¹⁴ só se aprende a participar, participando. A afirmação da escola como organização participativa coloca-nos pois a questão de sabermos como organizar a escola para a participação, o que pressupõe saber o conteúdo (participar no quê?) e os processos (participar como? da participação para depois criar as estruturas e a rede de comunicações necessárias à partilha do poder de decidir.

2. O processo da participação

2.1. Participar no quê?

Responder a esta questão implica especificar não só os conteúdos mas também os níveis organizacionais da participação. Por *conteúdos da participação entendemos a substância das atribuições e competências de quem tem de decidir*. Por níveis organizacionais entendemos o grau de abrangência organizativa das decisões. A literatura organizacional deve a PARSONS (1976) a teorização de três níveis organizacionais: o *institucional ou estratégico*, o *intermédio ou organizativo* e o *técnico ou operacional*.

Ao *nível institucional*, PARSONS reservou a definição dos grandes objectivos da organização e das linhas orientadoras da acção desta. Este nível, constituído essencialmente pelos órgãos de direcção, tinha também por missão controlar a qualidade e adaptar a organização e os seus objectivos ao ambiente. Este nível é desempenhado na Escola Serviço Local do Estado pelo poder político do Ministério da Educação e na Escola Comunidade Educativa pelo poder político do Ministério da Educação e pelo poder político da Conselho de Escola.

O *nível intermédio* é o dos dirigentes intermédios ou de 'staff' e assessoria. Neste nível, estes dirigentes transformam os objectivos gerais e as linhas orientadoras da acção em programas, com objectivos específicos, estratégias adequadas aos objectivos específicos, cronogramas de execução e processos de controle. Na Escola Serviço Local do Estado, este nível intermédio é constituído pelas Administrações Centrais e Regionais e, numa parte pequeníssima, pelos Conselho Pedagógico e Conselho Directivo; e na Escola Comunidade Educativa, este nível é constituído pelas Administrações Centrais e Regionais, pelo Director Executivo e pelo Conselho Pedagógico, entendido não só como órgão colegial mas também nos representantes dos corpos sociais que nele têm assento.

O *nível técnico* é o dos executantes ou dos órgãos de linha. Neste nível, os executantes põem em prática os programas estabelecidos no nível intermédio e ajustam-nos às condições da matéria prima e dos meios tecnológicos ao seu dispor. Este nível é realizado, quer na Escola Serviço Local do Estado, quer na Escola Comunidade Educativa pelos órgãos de linha ou de execução: conselhos de grupo, conselhos de turma e professores.

Embora de aplicação difícil à escola, pela mobilidade orgânica dos professores (que podem ser ao mesmo tempo, ainda que em estruturas diferentes, órgãos de nível técnico, nível intermédio e institucional), a teorização de Parsons fornece um quadro conceptual poderoso para se perceber que o conteúdo funcional de cada um dos níveis é de natureza diferente: de dimensão política no nível institucional, de dimensão organizativa, no nível intermédio e de dimensão praxeológica no nível técnico. Este último é,

por excelência, o nível dos saberes e do saber-fazer pedagógicos e relacionais com os alunos.

Estas pressuposições evidenciam o que FORMOSINHO (1989a) já prenunciara. Deve haver níveis distintos de participação conforme se trate da *comunidade educativa ampla* (associações culturais e profissionais, autarquias, funcionários, alunos, professores e pais) e da *comunidade educativa nuclear* (pais, professores e alunos). Assim, a participação dos membros da comunidade educativa ampla que não são membros da comunidade educativa nuclear deve ser limitada ao nível institucional, isto é ao Conselho de Escola ou ao Conselho Consultivo (no modelo de 1986). Mas os membros da comunidade educativa nuclear devem participar em todos os níveis organizativos da escola. Andou por isso bem quem, no modelo de 1991, colocou os pais nas reuniões ordinárias do Conselho de Turma.

2.2. O conteúdo da participação

Analisada na perspectiva do seu conteúdo, a participação dos pais e dos alunos, quer no Conselho Pedagógico, quer no Conselho de Turma, só tem limitações na perspectiva dos poderes pessoais e, nomeadamente, do poder de perícia (FRENCH & RAVEN, 1968) ou poder cognoscitivo (FORMOSINHO, 1980). Arriscamo-nos com efeito, a que os pais e os alunos se sintam incapazes de contribuir em algumas matérias como planificação das actividades de ensino-aprendizagem e discussão de temas pedagógicos. Poderá mesmo tal sentimento conduzir à indiferença pela participação por parte destes corpos sociais, o que em muitos casos tem acontecido. Mas isto não obsta a que, noutras matérias, os pais não possam dar uma contribuição prestimosa, seja na proposição de actividades curriculares não-disciplinares, seja nas actividades extracurriculares, seja mesmo na escolha de situações-problema locais para o processo didáctico, seja ainda na humanização de situações disciplinares e afectivas. Difícil será, em qualquer caso, esbater as barreiras simbólicas existentes entre os professores e os pais, nesta desejada cooperação.

A participação dos pais e dos alunos, quer no Conselho pedagógico, quer no Conselho de Turma ganha sentido no contrato pedagógico. Na medida em que pais e alunos defendem interesses seus específicos, mesmo no processo pedagógico, a sua participação neste processo deixa de ser uma questão pedagógica para se inserir no âmbito do direito constitucional pois ninguém pode ser objecto de acção sem voluntariamente a desejar ou a contratualizar. Ora, a contratualização pedagógica é, no mínimo, uma questão de participação pedagógica na definição dos objectivos da acção e das experiências a realizar. É uma questão de liberdade de aprender, salvaguardada pelo direito constitucional educativo.

O conteúdo da participação das pessoas da comunidade educativa pode ainda ser

analisado em relação a duas variáveis que têm a ver com o momento temporal no processo da elaboração das decisões e que são 1) a fase de preparação e discussão das decisões e 2) a fase da decisão propriamente dita. Aqui, a forma da participação vai depender das formas de democracia praticadas na escola. Com efeito, só alguns poderão participar nas tomadas de decisão numa democracia representativa mas, mesmo nesta forma de democracia, todos poderão participar na discussão. E numa democracia directa, todos poderão participar nos dois momentos. Mas esta última forma de democracia só é exequível em organizações muito pequenas. Assim, a participação numa democracia representativa é uma forma elitista de participação pois só muito poucos têm acesso à participação perfeita.

Analisemos agora os objectos possíveis da participação. Analisaremos o conteúdo da participação dos pais e dos alunos na organização da escola Comunidade Educativa, em função dos três níveis organizacionais de Parsons.

No nível institucional, a participação dos pais e dos alunos não deve divergir, a não ser em casos pontuais, da dos restantes corpos sociais da comunidade educativa ampla e exerce-se no âmbito do Conselho de Escola, exercendo-se em matérias específicas ainda no Conselho Pedagógico. A forma da participação é a participação perfeita. As atribuições para a participação devem ser as seguintes :

1. No domínio das atribuições de direcção da Escola

- a) Eleger o Presidente do Conselho de Escola, que deve ser um docente profissionalizado;
- b) seleccionar e designar o Director Executivo, que deve ser um docente profissionalizado e com pelo menos 3 anos de serviço lectivo efectivo e pelo menos um na escola;
- c) demitir o Director Executivo caso este se revele inadequado às funções ou se desvie dos objectivos da comunidade educativa;
- d) decidir sobre os objectivos próprios da Comunidade Educativa, expressos no Projecto Educativo, objectivos a estabelecer em relação ao território educativo da escola, em relação à sua população escolar e não escolar e ainda em relação ao projecto educativo nacional, e dos quais devem derivar os objectivos da área escola e das actividades de complemento curricular sob proposta do Conselho Pedagógico;
- e) estabelecer as regras de funcionamento da escola, do relacionamento entre os seus membros, os direitos e deveres destes (Regulamento Interno), sob proposta do Conselho Pedagógico;
- f) estabelecer os critérios e mecanismos de educação especial, de apoio a crianças com necessidades educativas especiais e ainda de apoio pedagógico acrescido, ouvidos os orientadores educativos de turma, os orientadores educativos de ano e o Conselho Pedagógico;
- g) estabelecer os critérios de cooperação com as associações de pais e de estudantes (estes em Escolas Secundárias), ouvido o Conselho pedagógico;
- h) decidir sobre os planos plurianual ou anual de actividades, derivados do Projecto Educativo da Escola, sob proposta do Conselho Pedagógico;
- i) decidir sobre o orçamento privativo da escola e aprovar a proposta para o orçamento a dar à Escola pelo Estado, a partir da consideração dos recursos necessários às actividades a desenvolver, inseridas nos planos de actividades, derivadas do Projecto Educativo, e ouvido o

- Conselho Pedagógico;
- j) decidir das formas de relacionamento da Escola com outras organizações e empresas da comunidade ampla;
 - k) decidir das formas da cooperação da Escola em Projectos interinstitucionais, de vária índole;
 - l) definir a política de acção social escolar para os alunos da escola, a partir da definição dos seus critérios, referidos aos critérios e normas nacionais;
 - m) decidir sobre o exercício de outras competências que não caibam na esfera da Administração Central, Regional, Distrital ou Concelhia.

2. No domínio das atribuições de controle

- n) Fiscalizar periodicamente a acção do Director Executivo no que respeita ao cumprimento dos objectivos e prioridades da comunidade educativa, mediante relatórios periódicos e pedidos de ponto da situação àquele órgão;
- o) aprovar o relatório anual de actividades, aprovação que significará uma concordância com a acção do Director Executivo e da Escola;
- p) aplicar penas de suspensão de nove dias a um ano a alunos, na sequência de processos disciplinares;
- q) decidir sobre os recursos contra as decisões do Director Executivo no que se refere a aplicação por este de penas disciplinares não suspensivas e suspensivas até oito dias;
- r) determinar a instauração de processos de inquérito e disciplinares a discentes, pessoal docente e não docente.

3. No domínio da supervisão

- s) Resolver conflitos entre os órgãos da Escola;
- t) determinar formas especiais de acompanhamento, avaliação e reciclagem dos professores e do restante pessoal, para aqueles mediante pareceres do Orientador Educativo de Turma, dos Delegados de Grupo/Departamento Curricular e do Conselho pedagógico;
- u) determinar as prioridades de formação do pessoal docente e não docente, ouvido o Conselho Pedagógico;
- v) determinar as formas de cumprimento de modalidades especiais de desempenho de funções docentes e não docentes, ouvido o Conselho Pedagógico;
- x) notar a classificação do pessoal docente, mediante análise de relatório crítico individual sobre as actividades desenvolvidas, e dos pareceres dos alunos, dos pais, do Conselho de Grupo/Departamento Curricular, do Conselho de Orientação e do Conselho Pedagógico, notação que só deve ser exercida pelos membros docentes do Conselho de escola;
- w) julgar, em primeira instância, recursos interpostos sobre a avaliação dos alunos e sobre a classificação de serviço do pessoal docente e não docente;
- y) encaminhar para a Inspeção Pedagógica recursos interpostos sobre o julgamento dos recursos referidos na alínea anterior.

No nível intermédio da organização escolar, e de entre os corpos sociais da comunidade educativa ampla, só a participação dos pais, dos alunos e dos professores é possível pois, neste domínio, entramos na operacionalização da organização da escola e do currículo, a partir de duas componentes conjugadas :

- a) o projecto educativo de escola e os critérios organizadores da vida escolar, no âmbito da autonomia da escola; e
- b) o projecto educativo nacional e regional assim como os critérios de organização da escola de acordo com as orientações da Administração Educativa, Central e Regional.

A participação, neste nível, refere-se à elaboração de programas de acção deduzidos dos elementos referidos no parágrafo anterior. De acordo com o modelo do Decreto-Lei 172/91, a participação dos pais e dos alunos limita-se ao Conselho Pedagógico. Mas o Director Executivo não deverá prescindir da participação deles na gestão, ainda que formalmente ela não esteja prevista. Na prática, processar-se-á uma participação informal, presente nos encontros de corredor ou mesmo provocados pelo Director Executivo, caso este não se arrogue dono e senhor das suas competências. Mas também poderá o Director Executivo formalizar o informal e ouvir institucionemente os representantes destes dois corpos. Mas também poderá haver Directores Executivos que não implementem nem formal nem informalmente a participação destes dois corpos.

No plano teórico, os conteúdos da participação dos pais e dos alunos são os mesmos dos dos professores, excepto nas matérias relacionadas com a avaliação dos alunos, nas quais nem estes nem os encarregados de educação devem participar pelo dever de isenção. O que não quer dizer que não devam participar no julgamento de conflitos sobre a avaliação. De qualquer modo, afigura-se difícil perspectivar uma participação «inter pares», a quem não tem nem o poder de perícia necessário, nem a permanência adequada na escola. Por isso, não é difícil hipotetizar o absentismo de muitos pais alunos. O que não quer dizer que não haja outros que participem¹⁵ em grau variável de eficácia. Concretizemos então os conteúdos possíveis da participação dos pais, dos alunos e dos professores no Conselho Pedagógico.

Através de participação perfeita :

- a) Eleger o Presidente do Conselho Pedagógico de entre os docentes que o integram;
- b) elaborar os objectivos específicos, conteúdos/actividades, estratégias, cronograma e formas de avaliação do Projecto Educativo, do Plano Curricular da Área Escola e das actividades de complemento curricular;
- c) estabelecer os processos e intervenientes na articulação entre o Currículo Nacional, o Projecto Educativo de Escola, a Área Escola e as Actividades de Complemento Curricular;
- d) estabelecer os critérios pedagógicos para a organização dos grupos de alunos, do processo de ensino, da distribuição do serviço docente, dos horários, do planeamento do ano lectivo, da avaliação dos currículos, da Escola, dos professores e dos alunos e do dossier dos alunos para uma efectiva aprendizagem sequencial progressiva e orientada;
- e) estabelecer processos de articulação e coordenação pedagógica entre os diferentes departamentos intermédios e técnicos e, nomeadamente, entre o Conselho Pedagógico, o Departamento de Orientação Educativa e os Departamentos Curriculares e ou Conselhos de Grupo, por um lado, e entre estes, o Departamento de Acção Social Escolar, os Orientadores

- Educativos de Turma, os Conselhos de Turma e os professores, por outro;
- f) exercer as competências que pelo Regulamento Interno da Escola lhe sejam delegadas.

Através de participação consultiva :

- g) Elaborar e propor os objectivos gerais e orientações estratégicas do Projecto Educativo, da Área Escola e das Actividades de Complemento Curricular;
- h) elaborar e propor o Regulamento Interno da Escola;
- i) elaborar e propor os planos plurianual e anual de actividades da escola;
- j) emitir parecer sobre o projecto de orçamento da Escola;
- k) elaborar e submeter à aprovação do Conselho de Escola os projectos de formação do pessoal docente e não docente;
- l) exercer as competências que o Conselho de Escola lhe delegue, nomeadamente nos domínios da formação e avaliação de professores e do pessoal docente e organização pedagógica da escola;
- m) emitir parecer, por sua iniciativa ou quando solicitado sobre qualquer matéria de natureza pedagógica.

Para além destas competências, os professores participam ainda, a nível intermédio, no Departamento Curricular e/ou Conselhos de Grupo, Subgrupo ou Disciplina. São suas competências :

- a) Estabelecer programas de acção, supervisão e avaliação, no âmbito das suas disciplinas e recursos/instalações, conciliando o projecto educativo de escola, a área escola, as actividades de complemento curricular e os currículos adaptados e/ou alternativos, em colaboração com o Departamento de Orientação Pedagógica;
- b) emitir pareceres sobre todas as áreas da vida escolar.

A nível técnico, distinguiremos a participação em dois órgãos : o Conselho de Turma - órgão de organização da acção pedagógica e a Turma - órgão de execução da acção pedagógica.

No Conselho de Turma, até ao 3º ciclo do Ensino Básico, ficou excluída a participação (Dec.-Lei 172/91) dos alunos, o que nos parece um erro, pelo menos a partir do 2º ciclo. Em contrapartida, os pais ganharam-na em todos os níveis de educação. A participação dos alunos, até ao 3º ciclo do Ensino Básico, no Conselho de Turma, passa assim a depender da mediação do Director de Turma, dos professores e dos pais. Mas, para os alunos do Ensino Secundário, esta participação dá-se, tal como para os pais, através da relação directa e individual com o Director de Turma, e através da participação representada no Conselho de Turma. A participação dos pais e dos alunos no Conselho de Turma é uma participação representada, ainda que possa ser, para os representantes, perfeita, no plano da intensidade da participação. Com efeito, em decisões por votação, alunos e pais têm direito a voto. No entanto, é discutível, no

plano da decisão pedagógica, que haja decisões por voto num grupo pequeno, em que a concertação está ao alcance de todos. Nestes casos, a decisão por voto apresenta-se, como um processo de resolver conflitos, mas, de uma forma temporária, pois que o voto aprofundou o conflito. O conteúdo da participação dos pais, dos alunos e dos professores no Conselho de Turma é o seguinte (deduzido do Desp. 8/SERE/89¹⁶ e da organização da acção pedagógica):

- a) Diagnosticar as necessidades dos alunos da turma no que diz respeito a pré-requisitos de aprendizagem, planos educativos individualizados e/ou alternativos, de assistência social, etc., e condições para a sua implementação;
- b) propor ao órgão de gestão da Escola, as medidas adequadas à superação destas necessidades;
- c) elaborar planos de acção educativa que conciliem as actividades intradisciplinares do currículo nacional (via Conselhos de Departamento Curricular ou Conselhos de Grupo) com as do projecto educativo de escola, da área escola, ou ainda das actividades de complemento curricular (via Conselho Pedagógico), numa perspectiva de adaptação às necessidades e vivências dos alunos da turma;
- d) designar a ou as equipas responsáveis pelo acompanhamento das actividades inerentes ao Projecto Educativo, à Área Escola e às Actividades de Complemento Curricular;
- e) fazer avaliações formativas periódicas sobre a adequabilidade dos planos às necessidades dos alunos, sobre o empenhamento e rendimento dos alunos, professores e pais, no desenvolvimento desses planos (no caso dos pais, extra-aula), sobre as condições de execução, etc., de modo a decidir pela sua continuação, ou pela sua reformulação, e ainda, para poder estabelecer processos de acção no sentido de accionar o melhor rendimento/intervenção dos alunos;
- f) na sequência, estabelecer processos de interacção específica com os alunos em dificuldades, accionando ou propondo medidas de orientação educativa especializada;
- g) discutir e aprovar critérios de acção a seguir na avaliação dos alunos;
- h) ponderar a coerência interna das diferentes avaliações dos professores, discutindo as situações de modo a evitar grandes desfasamentos nas informações/avaliações/classificações e accionar mecanismos de orientação nos casos em que tal se julgue adequado;
- i) elaborar relatórios circunstanciados das necessidades educativas dos alunos para que possam ser consideradas no planeamento do ano lectivo seguinte, propondo medidas concretas de acção;
- j) organizar/completar o dossier pedagógico individual do aluno com informações sobre as suas necessidades educativas individuais, os processos de as superar e as vitórias já obtidas pelo aluno, e de que modo.

No *processo de acção pedagógica* intra-aula tem de excluir-se a participação dos pais e reduzi-la aos professores e aos alunos. Mas a participação dos pais também pode admitir-se em certas actividades da área escola, do projecto educativo e do complemento curricular, que contribuam para um maior envolvimento das famílias e da comunidade na escola. No *processo de acção pedagógica*, a participação dos professores e dos alunos rege-se pelos princípios do contrato pedagógico, negociando e concertando os objectivos específicos, as actividades, os recursos, os processos de avaliação e justificando os resultados da própria avaliação. Implementado este processo,

teríamos uma participação perfeita na execução da acção pedagógica, tendo os alunos uma participação directa e universal (no âmbito do Grupo-Turma) e, por isso, e em princípio, uma adesão tácita à execução, evitando-se assim a marginalização dos alunos.

Antes de terminarmos este ponto, queremos chamar a atenção para a inoperacionalidade da forma da representação prevista para os pais e para os alunos no Conselho de Turma (ver art. 39º do D. L. 172/91) no que se refere a um dos dois representantes dos Pais ser da Direcção da respectiva associação, e um dos dois representantes dos alunos ser da respectiva associação de estudantes. Com efeito, o representante da Associação de Pais não poderia ter emprego porque na maior parte das escolas teria de participar diariamente num Conselho de Turma. Por sua vez, o representante dos alunos também não poderia participar nas suas aulas porque teriam de participar nas sucessivas reuniões do Conselho de Turma. O carácter executório e técnico da acção a nível técnico recomenda que só os representantes dos pais dos alunos e dos alunos da Turma participem nas reuniões e, se possível, alternadamente para permitir um maior intercâmbio entre alunos, professores e pais. Ou seja, numa escola com, por exemplo, 600 alunos e 20 turmas, teríamos a participação representada de 24 ou 25 pessoas, a saber: 2 no Conselho de escola (Escola Secundária) ou 3 (Escola Básica), 2 no Conselho Pedagógico e 20 no Conselho de Turma. Aumentaríamos de imediato este número para 45 pessoas se, no Conselho de Turma, o critério da representatividade da associação fosse substituído pelo critério da representatividade dos pais dos alunos. E se alternássemos os representantes dos pais três vezes, teríamos, pelo menos, 135 pessoas ou seja, quase um quarto dos pais dos alunos da Escola. O mesmo poderíamos argumentar em relação aos alunos. Os argumentos contra esta forma de representação seriam óbvios: não haveria integração entre as associações e os pais/estudantes dos conselhos de turma, nem haveria eficácia na representação. Então, a escolha estará no critério educacional, isto é, aquilo que melhor favorece o desenvolvimento pessoal e social dos pais e dos alunos. Pela nossa parte, optamos pelo maior número possível de representantes.

2.3. Condições operativas da participação

A forma representativa da participação conduz a uma participação de elites (Canotilho, 1981) pois os únicos que participam em todas as fases do processo de decisão são os representantes. Por isso, como antes dissemos, a participação dos representados é:

- 1) imperfeita consultiva se os representantes consultarem os representados sempre que sejam chamados a tomar uma decisão, ou cooptativa em caso contrário;
- 2) mediada pelos representantes;
- 3) compartimentalizada por corpos sociais, não permitindo aos participantes uma visão global da escola;

- 4) não vinculante dos representantes;
- 5) indirecta em relação à decisão;
- 6) controlada pela administração;
- 7) mais formal que informal.

Os únicos órgãos da escola onde a participação é directa e universal (mas só para os professores) são, no modelo de 1976 ¹⁷ o Conselho de Directores de Turma, para os Directores de Turma, e, para todos os professores, o Conselho de Grupo, Subgrupo ou Disciplina e o Conselho de Turma; e, tanto no modelo de 1976 como no de 1991, o Conselho de Turma, para os Professores da Turma, e o Conselho de Departamento Curricular e/ou conselho de Grupo, Subgrupo ou Disciplina. Vemos assim que os Professores levam vantagem porque participam adentro dos próprios órgãos de gestão intermédia e técnica, enquanto que os outros dois corpos sociais (alunos e pais) terão a sua participação preparatória sempre fora desses órgãos e no âmbito de outros, (para os alunos, Assembleia Geral de Alunos, Assembleia dos Alunos de um Ciclo de Escolaridade, Assembleia dos Alunos de um Curso, Assembleia dos Alunos de Um Ano de escolaridade, Assembleia dos Alunos da Turma; e para os pais, Assembleia Geral de Pais, Assembleia dos Pais dos alunos de um Ciclo de Escolaridade, Assembleia dos Pais dos Alunos de um Curso, Assembleia dos Pais dos Alunos de Um Ano de escolaridade, Assembleia dos Alunos da Turma), e só através de representantes participarão nos órgãos de gestão intermédia e técnica. Esta situação pode fazer da participação dos pais e dos alunos na escola uma participação marginal. A questão que acabámos de levantar quanto à marginalidade da participação dos pais e dos alunos, coloca-se, para todos os corpos sociais, no que diz respeito à natureza da participação, através de representantes. Se afirmámos antes o carácter imperfeito da participação representada, afirmamos agora a sua potencialidade desvinculante dos representados e, por isso, potenciadora de marginalidades e de marginalizações. Que fazer então para que a participação dos representados seja vinculante e perfeita? A resposta é tornar possível a prevalência da sua vontade sobre a dos representantes. Como é isso possível? Vejamos algumas condições :

- a) Tornar obrigatória a auscultação dos representados, em assembleia geral, antes das tomadas de decisão;
- b) convocar as reuniões decisórias com suficiente tempo de antecedência e com explicitação dos objectos de decisão para que possam ser convocadas as assembleias ou referendos, e serem discutidos e decididos os assuntos;
- c) expressar a posição dos representados, através do voto universal, presencial ou referendal, ou por negociação e concertação;
- d) os representantes obedecerem ao veredicto dos representados;
- e) os representados reprimirem ou demitirem (se for esse o caso) os representantes que não lhes obedecerem.

Serão estas condições, de a) a e), possíveis e desejáveis na escola? Quanto à sua possibilidade e à sua operacionalização, teríamos na escola nove instâncias de consulta e decisão, a saber : comunidade profissional, comunidade cultural, autarquia, funcionários, pais, alunos e professores. Nove porque os alunos se subdividiriam na vertente da associação de estudantes e dos delegados de turma, e porque os professores se subdividiriam na vertente intra ou pluridisciplinar (conselhos de departamento curricular e/ou Conselhos de Grupo, subgrupo ou disciplina) e na vertente da orientação expressa pelos directores/ orientadores educativos de turma.

Uma escola assim seria uma instituição de intensa participação, onde os espaços múltiplos seriam necessários, podendo nós falarmos em cinco escolas: a da comunidade profissional e cultural, a dos funcionários, a dos professores, a dos pais e a dos alunos. Seria necessário substituir o conceito tradicional de Escola centrada nos funcionários e funcionários-professores por uma escola paritária de corpos sociais, centrada no interesse dos utilizadores (alunos e pais) e dos clientes (alunos, professores, pais e comunidade).

A questão da desejabilidade das condições acima referidas, de a) a e), coloca - se na questão da flexibilidade necessária às tomadas de decisão através de representantes. Com efeito, uma tomada de posição rígida dos representantes de um dos corpos, inviabilizaria a concertação nos órgãos de decisão. Ou então seria necessário reunir novamente as assembleias gerais. E, no caso dos professores, as assembleias de orientadores educativos e de departamentos curriculares exigiriam concertações conjuntas. Assim, o princípio da desejabilidade deve ser substituído pelos princípios da operacionalidade e da realidade. Mas esta substituição implica o reconhecimento tácito de que a participação, ao nível institucional, intermédio e, em parte técnico (conselho de Turma) é uma participação de elites, para os pais e para os alunos e, por isso, uma participação imperfeita para os representados. Além disso, que a participação dos representados fica dependente da sua capacidade de controle sobre os representantes. E das concepções de poder e de democracia destes. O que consolida o conceito de participação marginal por parte de alunos e pais na administração institucional, intermédia e técnica; e dos professores na intermédia e técnica.

3. Resistências simbólicas, estruturais e disfuncionais na construção da Escola Participada

Analisaremos nesta secção alguns dos obstáculos à construção da escola participada. Dividi-los-emos em simbólicos, estruturais e disfuncionais. Os primeiros dizem respeito às representações sobre a escola e sobre os seus actores; os segundos aos conflitos e incompatibilidades entre os diferentes órgãos da escola ou entre o funcionamento da escola e as condições externas para a participação; e os terceiros

dizem respeito aos efeitos não intencionados na organização.

3.1. Obstáculos simbólicos à participação

Estes obstáculos derivam do sistema de crenças, valores e culturas impregnantes das mentalidades dos utilizadores, membros e clientes da Escola. Derivam ainda da desinformação acerca dos processos e estruturas da organização escolar. Finalmente, derivam das concepções sobre os processos sociais que, basicamente, poderíamos dividir em dois grupos, quer quanto ao seu processo de representação social, quer quanto ao seu processo de representação tecnológica. No que diz respeito aos primeiros, encontramos a hierarquia e o contrato social. No que diz respeito aos segundos, temos a tecnologia especializada e a tecnologia de massas. Com efeito, uma visão hierárquica da escola, cria de imediato, uma representação dependentista dos seus processos e afasta as tendências à participação. Uma representação contratual conduz à negociação e à participação. Por outro lado, uma representação da escola como tecnologia especializada, tenderá a afastar os pais da participação. Regra geral, os sociólogos têm apresentado estas representações como resultantes das barreiras e fronteiras instituídas entre escola e comunidade.

O sistema de crenças e valores pode também originar atitudes antagónicas, desde a atitude missionária face à participação, até à demissão dos membros da Escola perante o dever de participar. E pode também originar a instrumentalização da participação, subordinando-a a concepções ideológicas e políticas da sociedade nem sempre conformes com os critérios e valores educacionais. Assim, a análise da participação na escola tem de partir sempre do estudo, quer da ecologia da comunidade, quer da ecologia interna da escola. Evidencia-se assim que a prática da participação ou da não participação pode ser independente do sistema de processos organizativos da participação, dependendo antes das atitudes dos membros e clientes da Escola face ao fenómeno participativo. Fica porém excluída a possibilidade de existência da participação perfeita, mesmo como participação praticada, numa escola não democrática participativa. O que poderá não acontecer com a participação imperfeita consultiva, mesmo possível, no domínio informal, numa escola não democrática. A subordinação do fenómeno participativo às atitudes, significações, cultura e ecologia da comunidade e da escola evidencia a necessidade de uma estratégia homeostática, por um lado, e incrementalista, por outro, na promoção de um processo de mudança das práticas sociais escolares.

3.2. Os obstáculos estruturais à participação

Na escola portuguesa, os obstáculos mais visíveis no que se refere à participação dos alunos e dos pais nos processos administrativo-institucional, administrativo-organizacional e administrativo-técnico e, dentro de cada um destes níveis, nos domínios

financeiro, recursos, processual e pedagógico, derivam também da existência de estruturas impeditivas da participação. As principais relacionam-se com a organização do tempo escolar administrativo, com o acesso dos pais à escola e com o estatuto atribuído pelo sistema escolar aos alunos e aos pais, transformado em representações de poder dos diferentes membros.

No que respeita ao tempo escolar administrativo, as decisões são tomadas no período de aulas dos alunos e de trabalho dos pais destes, o que os impede de participarem adequadamente. Além disso, os pais, se faltarem ao trabalho, podem ser penalizados em termos de vencimentos. No que respeita ao acesso dos pais à escola, ele não está só condicionado pelos horários dos pais e da escola, mas também pelo sistema de comunicações que, em localidades do interior, impede, por exemplo, reuniões de trabalho ao Sábado à tarde e ao Domingo. Além disso, o vínculo entre Director de Turma e Pais é demasiado formal e limitado no tempo para estabelecer uma dinâmica de participação.

Finalmente, no que respeita ao estatuto atribuído a cada um dos três corpos de membros da escola (Professores, Alunos e Pais), ele é um estatuto percebido não em função do direito constitucional ou do reconhecimento político-administrativo de um direito, mas em função das disfunções existentes entre os valores e processos considerados como direitos e os resultados finais que contradizem esses direitos. Analisaremos este aspecto no ponto que segue.

3.3. Obstáculos disfuncionais à participação

As teorias do contrato pedagógico puseram em evidência os efeitos surgidos da contradição entre a filosofia da participação e a utilização de processos e estratégias contrárias à concertação sócio-pedagógica (POSTIC, 1986; LOPES & RUTHERFORD, 1992; DUPONT, 1985). Os efeitos desta contradição podem ver-se num exemplo banal na escola: a concertação dos processos e estratégias de aprendizagem mas a subordinação da avaliação dos alunos aos critérios do professor, implicando esta subordinação a geração de comportamentos antagónicos aos esperados, isto é, em vez da autonomia, a dependência. Chama-se assim a atenção para algumas contradições organizativas do processo pedagógico com efeitos comportamentais nos alunos, antagónicos dos intencionados com o contrato pedagógico. Em vez de se construir a autonomia, aumentava-se o sentimento de dependência dos alunos em relação ao professor, de uma forma directa ou indirecta.

Este quadro de análise é oriundo da aplicação do princípio do isomorfismo pedagógico piagetiano aos processos da aprendizagem do comportamento, evidenciando que só se aprende efectivamente o que resulta da reflexão sobre as acções físicas ou

intelectuais.

Ora, a escola está cheia destas contradições. De que servirá trazer os pais para reuniões de carácter técnico em que eles não possam ter um papel activo e decisivo? Certamente para consolidar o seu estatuto percebido de dependência e de inferioridade, em termos de poder de perícia.

De que servirá o professor pedir aos alunos que façam a sua autoavaliação se quem determina a classificação final é o professor? Certamente para fazer ver ao aluno quem tem o poder de decidir em matéria de classificação final e reforçar a dependência do aluno em relação ao professor.

De que servirá proibir os pais e os alunos de participarem nas reuniões em que se trate de questões relativas à avaliação? Certamente para lhes fazer sentir que a escola não confia neles, por influência da cultura burocrática. De que servirá os pais irem ter com o Director de Turma para saberem informações sobre o seu filho/educando, se o Director de Turma não as tem? Certamente para os pais concluírem que não vale a pena irem falar com o Director de Turma.

Poderíamos certamente encontrar muitos outros exemplos que demonstrariam estas disfunções.

4. Teorias e realidades da participação

Da escola como organização participativa à escola como organização marginalmente participada ou não participada poderia ser o título de uma outra reflexão sobre a participação na escola, analisando as incoerências entre o plano dos princípios e o plano das realidades, ou entre o dever-ser e o ser da participação dos pais e dos alunos na organização escolar.

A escola apresenta-se como uma organização altamente especializada para que os pais e os alunos possam ser capazes de nela intervirem com estatuto de paridade social, limitando-se, por isso, a sua participação a aspectos marginais da caixa negra da escola, ou seja, a aspectos pouco profundos nos processos operativos e tecnológicos. É, neste sentido, uma participação marginal, arriscando-se, em muitas situações, os pais e os alunos a serem cooptados pelos professores, legitimando assim ainda mais o poder de perícia destes. Os professores, por sua vez, defenderão com unhas e dentes, o modelo curricular compartimentalizado em disciplinas, para que possam estar a coberto do «assalto» dos pais e dos alunos e como forma de, isoladamente, mandarem sozinhos na sua avaliação. Neste aspecto, a recente normalização do processo de reprovações na

escolaridade básica, aumentou a visibilidade do poder dos professores.

Esta realidade do poder quase ilimitado dos professores no interior da escola em relação aos pais e aos alunos, obriga-nos a levantar a hipótese de se a implementação da participação como processo de democratização da escola não deve ser precedida de uma formação dos professores para a democracia e para a interacção social, por forma a que não tenhamos de repetir aquelas palavras de Rui GRÁCIO (1981) : não resolver aspectos fundamentais quando cuidar da superfície parece suficiente.

Notas

1. É crucial para a interpretação da escola como organização destringir o conteúdo e o alcance do conceito de «decisões administrativas». A expressão diz respeito a todas as funções organizacionais na escola e abarca todas as dimensões da organização escolar: a económica, a burocrática, a social, a curricular, a pedagógica, os recursos humanos, os recursos físicos e a tecnológica. Assim, não há na escola distinção entre aspectos pedagógicos e administrativos porque, verdadeiramente, estes têm sido usados na tradição administrativa portuguesa na significação ambivalente de burocráticos e financeiros. Ora, a administração da escola não se reduz a eles ainda que, na tradição centralista portuguesa se tenham sobreposto aos aspectos pedagógicos.
2. FERREIRA, Henrique da Costa (1992) : *A Administração da Educação Primária entre 1926 e 1986: Que participação dos Professores?* . Tese de Mestrado, apresentada à Universidade do Minho
3. Estes conceitos de participação foram elaborados a partir dos contributos das seguintes obras : CANOTILHO, Joaquim Gomes (1981). *Direito Constitucional*. Coimbra, Almedina; MACHADO, Baptista (1982). *Participação e Descentralização, Democracia e Neutralidade na Constituição de 1976*. Coimbra, Almedina; LIMA, Licínio V. (1988). *A Gestão das Escolas Secundárias - a Participação dos Alunos*. Lisboa, Livros Horizonte; LIMA, Licínio V. (1992). *A Escola Como Organização e a Participação na Escola*. Braga, Universidade do Minho, Instituto de Educação; FERREIRA, 1992, op. cit.
4. MACHADO, B. (1982). *Participação e Descentralização, Democracia e Neutralidade na Constituição de 1976*. Coimbra, Almedina
5. FORMOSINHO, J. (1989b). *A Direcção das Escolas Portuguesas: da Democracia Representativa Centralizada à Democracia Participativa Descentralizada*. Braga, UM - CEFPE
6. FERREIRA, Henrique da C. (1990). *A Escola Comunidade Educativa - O Conceito Administrativo e as Formas da Participação na Direcção da Escola Secundária, entre 1926 e 1989*.
7. LIMA, Licínio V. (1992). *A Escola Como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga, UM, Instituto de Educação.
8. LICKERT, R. (1978). *Novos Padrões de Supervisão Escolar*. S. Paulo, Atlas.
9. Para uma síntese dos princípios das teorias X e Y, consultar, por exemplo, CHIAVENATO, I. (1987). *Teoria Geral da Administração*. vol. II, pp. 135-145, S. Paulo, McGraw-Hill.
10. MIALARET, G. (1976). *As Ciências da Educação*. Lisboa, Moraes Editores.

11. Emanações da Administração Centralizada pois não são entes próprios do território, mas sim entes por delegação da administração central e responsáveis perante esta.
12. Este não é um modelo teórico; é apenas o resultado da organização da administração da escola portuguesa segundo o modelo de direcção e gestão adoptado no Decreto-lei 172/91. Nem teria sido possível ir mais longe já que a CRP não o permitiria por manter a salvaguarda dos poderes de direcção e unidade do Estado na Administração Central, «pecado mortal» «recometido» pelos autores da LBSE, no artigo 44º.
13. As DRE's também estão neste caso.
14. Este conceito importámo-lo de PIAGET. É uma aplicação do princípio do isomorfismo biológico e psicológico, por um lado, e psicológico e lógico-matemático, por outro, ao processo pedagógico, significando que a produção de comportamentos no domínio do ensino-aprendizagem implica a coerência entre a acção e a teoria reflexiva, uma vez que só a reflexão sobre a acção se transforma em comportamento futuro.
15. Poder-se-á aqui, perante a ausência de estudos sobre a experiência da nova administração, fazer a analogia com os estudos realizados sobre o «modelo de gestão» proposto pelo D.L. 769-A/76, de 23 de Outubro.
16. Diário da República, II Série, nº 32, de 8/2/89, (Suplemento), pp. 1442-(1) - 1442-(4).
17. Este órgão não existe no modelo do D. L. 172/91.

Referências bibliográficas

- AMARAL, Freitas do (1986). *Curso de Direito Administrativo*. Coimbra, Almedina.
- AUSUBEL, HANESIAN & NOVACK (1968). *Psicologia Educacional*, S. Paulo, Harbra.
- BARROSO, J. (1992). *Fazer da Escola Um Projecto*. In: CANÁRIO, R. (Coord.), *Inovação e Projecto Educativo de Escola*, pp. 17-55, Lisboa, Editora Educa.
- BARROSO, J. (1992). *Gerar e Gerir Recursos na Escola*. Porto, GETAP.
- BENNETT, N. (1979). *Estilos de Enseñanza y progreso de los alumnos*. Madrid, Morata Ediciones.
- CANÁRIO, R. (1992). *O Estabelecimento de Ensino no Contexto Local*. In: CANÁRIO, R. (Coord.), *Inovação e Projecto Educativo de Escola*, pp. 56-85, Lisboa, Editora Educa.
- D'HAINAUT, L. (1980). *Educação - dos Fins aos Objectivos*. Coimbra, Almedina.
- DACAL, Gonzalo G. (1986). *Administración Educativa*. Madrid, Anaya.
- DELGADO, Manuel L. (1985). *Las Asociaciones de Padres*. In: SÁENZ, Ó. (Coord., 1985), pp. 322-340, Madrid, Anaya.
- DÍEZ, Juan J. (1981). *La Comunidad Educativa*. Madrid, Narcea Ediciones.
- DUPONT, P. (1985). *A Dinâmica do Grupo Turma*. Coimbra Editora, Coimbra.
- ETZIONI, A. (1967). *Organizações Modernas*. S. Paulo, Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais.
- FERREIRA, Henrique da C. (1990). *A Escola Comunidade Educativa - A Participação dos Professores na Direcção da Escola Secundária, entre 1926 e 1989*. Bragança, IPB, (em publicação).
- FORMOSINHO, J. (1980). *As bases do Poder do Professor*. In: *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XIV, Universidade de Coimbra, pp. 301-328.
- FORMOSINHO, J. (1989). *A Direcção das Escolas Portuguesas: da Democracia Representativa Centralizada à Democracia Participativa Descentralizada*. Braga, UM - CEFPOPE.

- FORMOSINHO, J. (1989a). *De Serviço de Estado a Comunidade Educativa: Uma Nova Conceção Para a Escola Portuguesa*. In: Dias (Coord.), *Revista Portuguesa de Educação*, 1989, pp. 53-87.
- FRENCH, J.R.P. & RAVEN, B. (1968). *The Bases of Social Power in Group Dynamics; Research and theory*. New York, Harper and Row.
- GRÁCIO, R. (1981). *Educação e Processo Democrático em Portugal*. Lisboa, Livros Horizonte.
- LOPES, J. & RUTHERFORD (1993). *Problemas de Comportamento na Sala de Aula*. Porto, Porto Editora.
- MYNTZBERG, H. (1993). *Structure et Dynamique des Organisations*. Paris, Les Editions d'Organisation.
- PARSONS, T. (1960). «Three Levels in the Hierarchical Structure of Organization». In: EVAN, William, M. (Org.), 1976, *Interorganizational Relations*, London, Penguin Books.
- PIAGET, J. (1977). *O Desenvolvimento do Pensamento - Equilíbrio das Estruturas Cognitivas*. Lisboa, D. Quixote.
- POSTIC, M. (1986). *A Relação Pedagógica*. Coimbra, Livros Horizonte.
- RODRIGUEZ, Miguel A. L. (1985). «El Ideário Educativo». In: SÁENZ, Ó. (Coord., 1985), pp. 407-443, Madrid, Anaya.
- SALAS, Miguel C. (1985). «Participación en la Comunidad Educativa». In: SÁENZ, Ó. (Coord., 1985), pp. 444-464, Madrid, Anaya.

RESUMO

No presente trabalho esboça-se um contributo para a compreensão da Escola Básica e Secundária como organização participativa a partir da teoria político-administrativa da participação. Contextualizando a organização da *Escola Comunidade Educativa Ampla*, põem-se em evidência o carácter problemático da participação dos pais e dos alunos em questões de carácter técnico-pedagógico, bem como exemplos de resistências simbólicas, estruturais e disfuncionais à participação. Conclui-se levantando a hipótese de que a construção da escola participada e democrática exige uma atitude benevolente por parte dos professores e que, para isso, é crucial prepará-los para a democracia e para a superação das práticas de interacção selectiva.

RESUME

Dans le présent travail, on essaie d'apporter une contribution à comprendre l'Ecole de Base et l'Ecole Secondaire en tant qu'organisation participative, d'après la théorie politico-administrative de la participation. En contextualisant l'organisation de l'*Ecole Communauté Educativa*, on met en évidence le caractère problématique de la participation des élèves et des parents aux questions technico-pédagogiques, aussi bien que l'on esquisse des obstacles symboliques, structurels et des dysfonctionnements relatifs à cette participation. Dans les conclusions, on se pose l'hypothèse que la participation exige une attitude bienveillante de la part des professeurs et qu'il faudra les préparer pour ce faire, en considérant la vie démocratique de l'école et la réussite de l'interaction sélective.