

**XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação
V Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação
I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**

COMUNICAÇÕES E RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

Os resumos das comunicações orais e relatos de experiências estão publicados na obra: SIMPÓSIO Brasileiro de Política e Administração da Educação (23. : 2007 : Porto Alegre). **Por uma Escola de Qualidade para Todos**: apresentação, programa, resumos. Porto Alegre: ANPAE; UFRGS/FACED/PPGEDU, 2007.

Os trabalhos completos submetidos pelos autores estão publicados neste CD-ROM.

Sessão 1 - Educação de Jovens e Adultos (FACED - Sala 703)

Data: Segunda-feira, 12 de novembro de 2007

Coordenação: Miriam Fabia Alves

Relatoria: Maria Clara Di Pierro

Título	Autor(es)
O perfil do aluno do PROEJA no CEFET-RN e na EEN/UFRN	Cristiane Borges Angelo; Dante Henrique Moura; Cleide Oliveira Gomes
A Gestão da Educação Profissional no Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará - CEFET/PA a partir das reformas dos anos 1990	Cristiane Silva de Almeida
A educação de jovens e adultos e a economia solidária	Danise Vivian
Educação de Jovens e Adultos no Estado de Mato Grosso do Sul: implantação e avaliação	Elielma Velasquez de Souza Maiolino; Ester Senna
Educação e Formação de Adultos: mudanças políticas e processos de validação de competências	Fernando Ilídio da Silva Ferreira; Maria Teresa Jacinto Sarmento Pereira
A implantação de EJA e PROEJA em parceria	Juçara Benvenuti
Gestão democrática, cultura escolar e inclusão precária de jovens e adultos sob o aspecto da linguagem	Karina Klinke
Notas de pesquisa sobre a Educação de Jovens e Adultos na América Latina e Caribe na atualidade.	Maria Clara Di Pierro
Educação, Novas Tecnologias e Gestão Escolar	Maria da Salete Barboza de Farias
A constituição da Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e	Miriam Fábila Alves; Mad'ana Desirée R. de Castro

Adultos – as experiências do PROEJA em Goiás	
Erradicação do Analfabetismo: Um desafio secular	Rosa Maria Torte da Cunha; Terezinha Saraiva
Formação de Educadores em EJA e o papel da Universidade: um estudo de caso	Salete Campos de Moraes

Sessão 2 - Sistema, Gestão Democrática: Conselhos (Salão de Atos I da Reitoria)

Data: Segunda-feira, 12 de novembro de 2007

Coordenação: Maria Cecília Lorea Leite

Relatoria: Marisa Timm Sari

Título	Autor(es)
Conselho Escolar: a participação construindo a gestão democrática na escola	Andréia da Silva Mafassioli
Conselho de Classe Participativo: uma entrada para a renovação do modelo de gestão escolar.	Celia Maria Benedicto Giglio
Gestão Democrática no Cotidiano da Escola: para quê ou para quem?	Clarissa Bastos Craveiro
Democracia e Política Educacional: gestão democrática no sistema de ensino brasileiro	Dinair Leal da Hora
Conselhos Municipais de Educação no Rio de Janeiro: espaços de controle social?	Donaldo Bello de Souza; Maria Celi Chaves Vasconcelos
A Unidade Escolar em Foco: participação versus cooptação pós-fordista na Educação	Flávio Caetano da Silva
Fundamentos da participação nas organizações educativas	Henrique da Costa Ferreira
Conselho de Escola: a articulação entre escola e comunidade como estratégia para a efetivação de um ensino de qualidade	Josiane Gonçalves Santos
Os Conselhos Escolares e a construção de uma Cultura Democrática nas escolas	Luciana Rosa Marques
Gestão Escolar Democrática: uma construção contextualizada em escolas municipais de Pelotas	Maria Cecília Lorea Leite; Álvaro Moreira Hypolito; Maria Antonieta Dall'Igna; Valdinei Marcolla
Gestão da Educação Pública: a construção democrática da escola	Mauro Augusto Burkert Del Pino
O Conselho Escolar como espaço de participação na Gestão Democrática Escolar: teoria e prática em uma escola pública paraense	Vanilson Oliveira Paz

FUNDAMENTOS DA PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO

Henrique da Costa Ferreira – Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
henrique.ferreira@ipb.pt

Resumo: No presente texto procuramos referenciar a importância da participação num ambiente político-sócio-organizacional que, aparentemente, lhe é hostil, apesar de as elites fazerem dela um tema recorrente quer para o processo de tomada de decisão e de gestão quer para a educação e formação dos indivíduos, dos cidadãos, dos sujeitos e dos actores, e apesar de os gestores a tomarem como factor de produtividade e apaziguamento de conflitos organizativos. Mobilizaremos argumentos a favor da actualidade da participação na decisão e na gestão e ainda na formação pessoal e social dos indivíduos.

Palavras-chave: gestão; participação; formação.

1. A participação, um valor a defender

A temática da participação está, desde 1762, na agenda dos debates políticos¹, desde 1916 na agenda dos debates educacionais² e, desde 1932, na agenda dos debates administrativo-organizacionais³ e gestionários⁴, e nela se tem mantido, sobretudo desde a década de 70 do século XX, como uma das estratégias de realização da democracia política, social e organizacional, apesar do impulso neoliberal iniciado, a partir de meados da década de 70⁵, com o «Reaganismo»⁶ e com o «Thatcherismo», e incrementado após a «queda» do «*Muro de Berlim*»⁷ pelos arautos do capitalismo, da globalização e da sociedade de mercado.

No campo educacional, a problemática da participação é pregnante dos discursos sobre o processo da educação e sobre o processo da administração da educação, desde o início do século XX⁸, ainda que por participação se tenham entendido conceitos muito diversos⁹ e, quantas vezes, desconectados com o processo decisório e com o estatuto de membro de pleno direito neste processo, condição «*sine qua non*» de uma participação política e expressiva no domínio político – administrativo – organizacional e no domínio da acção social em geral.

A democracia participativa¹⁰ e a participação de todos os implicados no processo educativo e na administração deste, e, bem assim, na da escola, é vista como estratégia de construção do desenvolvimento e autonomia pessoal e social e ainda da cidadania, mas também de preparação e construção da própria democratização da sociedade¹¹.

A vinculação entre participação, educação e administração da educação, entre participação e democracia, entre participação e construção do contrato social, a

diferentes níveis organizacionais, entre participação e consolidação do Estado de Direito Democrático e Social, entre participação e autonomia dos cidadãos, dos profissionais e das organizações e entre participação e desenvolvimento pessoal e social representa um conjunto de pressupostos tidos como estruturantes pelo Estado de Direito Democrático, consubstanciado genericamente nas Sociais Democracias europeias, ainda que com diferentes níveis de realização, de país para país.

Ora, o impulso neoliberal, ao mesmo tempo que permitiu a reafirmação, dos princípios do Liberalismo Económico, na sua originalidade ¹², contra os do Socialismo Democrático e da Social Democracia, permitiu a problematização das relações entre economias e financiamento das funções do Estado, pondo em realce a dependência financeira das organizações estatais face ao mercado, e colocando em questão as possibilidades de sobrevivência do Estado Providência num contexto de contínuo crescimento da despesa pública.

O que, da parte das organizações empresariais, conduziu à reivindicação da flexibilização organizacional das empresas privadas e estatais ¹³, das relações laborais e do estatuto das relações empresários-trabalhadores ¹⁴, e ainda da definição de um novo quadro político-económico, menos pesado burocrática e financeiramente, em termos de contribuição para o orçamento de Estado e para a Segurança Social. E o que, da parte do Estado, tem implicado um processo de alívio da despesa pública, expresso seja na extinção de serviços públicos, seja na privatização de empresas públicas, seja ainda na flexibilização das relações de trabalho.

Este impulso neoliberal aprofundou-se com a desagregação do «Bloco de Leste» e o correspondente fim do «Império Soviético», e da ideologia que lhe estava associada – o *socialismo comunista* –, a partir da «*Glassnost*» e da «*Perestroika*», impulsionadas por Michail Gorvatchov, deixando o processo da contradição na oposição capitalismo – comunismo sem um dos elementos do contraditório. Isto é, a partir de 1990, o «capitalismo» ficou aparentemente só e vitorioso, no processo histórico, comprometendo a realização consequente da conciliação e superação dos contrários, a qual implicaria a instauração de uma ordem ideológico-político-administrativo-organizacional nova, integradora de elementos das duas ideologias, ordem nova essa que havia sido iniciada pelas mais avançadas *Sociais – Democracias* europeias ¹⁵, 60 anos antes, mas que agora sofria como que um compasso de espera quando não mesmo um recuo nos princípios adquiridos. Como escreveu Jacques GODFRAIN (1999: 42-43),

«O Estado, instrumento da justiça social e do dinamismo económico, outrora cantado por todos, é agora denunciado como o responsável por todos os males visíveis da nossa sociedade. A moda está na “desregulação”, guiada pela “mão invisível” da prosperidade económica, e na “destruição criadora” que Shumpeter descreveu como a essência do capitalismo libertário triunfante.

(...)

Competição, eficácia, concorrência, rentabilidade são as novas referências que orientam a paisagem económica (...) tanto na sua dimensão real como na sua dimensão simbólica.»¹⁶.

Esta «vitória» liberal pôs em sobressalto os defensores do socialismo democrático, da democracia económica e social e, em especial, da democracia participativa ou democracia como participação¹⁷, já que tal vitória abriu o campo para a revalorização dos discursos económico e político-social neo-liberais e da sociedade de mercado livre, mesclando-os ou «mascarando-os», quase sempre, com os princípios da retórica emancipatória, democrática e participativa que subjazem à organização das democracias participativas e dos estados de direito democrático e social, mas transformando a organização social, a pretexto do movimento da modernização tecnológica e da competitividade, numa «*barbárie delicada*» como, em 1999, sintetizou Jean-Pierre LE GOFF (1999: 7), numa análise à evolução da sociedade e da escola francesas, ao longo das décadas de 80 e 90 do século XX:

«É neste quadro que se desenvolve uma barbárie delicada que não tem semelhança com as formas de opressão que conhecemos no passado e que ainda campeiam pelo mundo. (...) A barbárie de hoje (...) não deixa transparecer os sinais de uma agressividade primária e não age nem pelo constrangimento externo nem pela dominação física. (...); a “autonomia”, a “transparência” e a “convivialidade” são temas predilectos. Dirige-se a cada um requerendo a sua participação (...).»¹⁸.

O autor que acabámos de invocar pôs em evidência o carácter manipulatório, «estressante» e despersonalizador das práticas administrativas e gestionárias inerentes a este discurso. Mas não deixa de chamar a atenção para o facto de este mesmo discurso «cooptar» os conceitos próprios dos valores da cidadania e da participação como forma do exercício da democracia e da autonomia e de os «*embrulhar*» nos pressupostos teóricos do liberalismo económico, marcantes da década de 90, tais como «*empregabilidade*», «*sociedade cognitiva*», «*actor da sua própria mudança e do seu próprio emprego*», cultura do «*cliente-rei*», «*cabaz de competências*», «*auto-formação*», «*certificação*», «*saber-ser*», «*saber-fazer*», «*flexibilidade*», «*polivalência*», «*participação*», «*disponibilidade total*», «*várias profissões ao longo da vida*, desresponsabilizando o Estado, as empresas e as organizações em geral pela sorte dos

empregados, inseguros face ao devir das competências requeridas para o exercício da sua profissão e face aos critérios sempre movíveis (ao sabor de valores que lhes são alheios) da «avaliação da sua performance.» (Jean-Pierre LE GOFF, 1999: 13-24).

O mesmo autor fala assim de uma «inversão dos papéis da empresa e de auto-sacrifício dos empregados» em favor da empresa e do empresário ¹⁹ pois este, em vez de promover a participação, - apesar do uso constante da retórica da autonomia e do processo participativo -, desenvolve a submissão, a dependência e a instabilidade social, gerando a angústia dos cidadãos face ao futuro e destruindo-lhes as sinergias criadoras e participativas ²⁰ .

Neste contexto económico-social, a estabilidade tende a ser substituída pela instabilidade, a cooperação pela competição, a solidariedade pelo egoísmo, a eficácia pela eficiência, a política pela gestão, tudo a pretexto da capacidade competitiva e criativa no mercado global ²¹ , capacidade limitada pelo modelo económico a alguns, mas exclusora, por isso mesmo, do sucesso económico, social e cultural de muitos, apesar do bem-estar relativo da maioria.

Alain GIRARD e Claude NEUSCHWANDER (1997: 39-40) concluem que, neste quadro, o liberalismo ameaça não só a democracia enquanto sistema de ideias e valores mas também os alicerces dos próprios Estados Democráticos pois estes, ao longo dos séculos XIX e XX,

«(...) cada um à sua maneira, afirmaram sempre o primado do político e a capacidade de arbitragem para reduzirem ou eliminarem os excessos perversos das empresas capitalistas e as pretensões destas em regularem a sociedade: (...). (...) contra o valor mercadoria, único instrumento de regulação reconhecido pelo mercado, o Estado soube ter em conta os princípios da igualdade, da justiça social, da solidariedade, numa palavra, da ética. » .

Instituída assim, na perspectiva dos autores referidos (Alain GIRARD e Claude NEUSCHWANDER, 1997:41), uma desregulação no sistema político e social mundial, e na ausência de uma nova instância ou conjunto de instâncias reguladoras, o Estado, enquanto garante dos direitos fundamentais do cidadão, entrou em crise ficando fragilizado na sua capacidade reguladora e salvaguardadora do ambiente organizacional, controlado e controlável, que lhe possibilitava o controle sobre o sistema privado da economia.

Ainda de acordo com os autores referenciados, a crise do Estado é pois consequência da vitória do liberalismo sobre a social democracia, do liberalismo

americano sobre o liberalismo alemão, suíço e japonês ²², da prevalência do económico sobre o político, do gestor sobre o expressivo, da dimensão multinacional, e mesmo global ²³, sobre os Estados nacionais, instituindo esta vitória a «lei única do mercado» e o risco da fragilidade futura do Estado de Direito Democrático e Social e a sua correspondente dificuldade em assegurar a realização do projecto democrático - social, enquanto projecto de democratização da vida económica, política, social, organizacional, cultural, religiosa, filosófica, estética, etc. (Alain GIRARD e Claude NEUSCHWANDER, 1997: 126), no que tal projecto significa de construção da igualdade real de oportunidades e de salvaguarda dos direitos políticos, sociais e culturais dos cidadãos (Jacques GODFRAIN (1999: 37) ²⁴.

Em Portugal, o choque do liberalismo económico também se fez sentir, ainda que com menor intensidade que aquela com que operou nos países em mais avançado estágio de desenvolvimento económico ²⁵. Por três razões. A primeira, pelo facto de o processo de construção e regulamentação do Estado de Direito Democrático e Social ter sido iniciado tardiamente, apenas em meados dos anos 60, e, com teleologia ideológica apenas após «o 25 de Abril de 1974» ²⁶. A segunda, pelo facto de algumas mudanças operadas no Estado e na economia como, por exemplo, os contratos de trabalho a prazo, a delimitação dos sectores público e privado, as privatizações de algumas empresas públicas e a flexibilização das leis laborais serem ainda coevas da estruturação e consolidação de algumas áreas de intervenção social do Estado de Direito, tais como a educação, a saúde, a formação profissional, a segurança social e a retórica da «luta» pela transparência na Administração Pública ²⁷. A terceira razão tem a ver com os efeitos das orientações da Constituição de 1976 sobre a «*sociedade em trânsito para o socialismo*», o que constituiu, pelo menos até à revisão constitucional de 1989, um travão à ideologia liberal, tendo esta revisão aberto o caminho à liberalização da economia.

No campo educacional, a década de 90 também é atravessada pelo confronto entre consolidação do Estado de Direito Democrático em educação e tendências de liberalização. As iniciativas organizativas sobre a Escola, a partir do «*Centro*» e os estudos sobre a participação ²⁸, reforçam a ideologia da decisão democrática, na escola, mas o desenvolvimento organizacional da administração da educação é atravessado por tendências antagónicas que vão desde o incremento da democratização da Administração Pública, através da desconcentração e descentralização de atribuições e competências ²⁹, até movimentos que indiciam uma tendência neoliberal ³⁰.

A respeito desta tendência e do modelo organizacional que lhe é subjacente, escreveu Licínio LIMA (1998c: 590):

«Actualmente, as perspectivas gerencialistas e *neo-científicas* em educação reactualizam a ideologia da racionalidade instrumental, talvez mais um sinal da *modernidade* tardia, radicalizada e universalizada, de que nos fala Giddens ou, mais cinicamente, George Ritzer a propósito da *Mcdonaldização* da sociedade. Certas perspectivas em torno das escolas eficazes, bem como a defesa da gestão centrada na escola e de uma autonomia definida em termos técnico-gestonários, a obsessão avaliativa e da qualidade, inspirada na Gestão da Qualidade Total, representam, entre outros, elementos integráveis no que venho designando por *educação contábil*: uma definição objectiva e consensual dos objectivos, o predomínio das dimensões mensuráveis e comparativas, a perseguição da eficácia e da eficiência através do recurso a metáforas produtivistas, a reactualização de concepções mecanicistas e instrumentais de organização escolar.»

Neste conflito, enquanto, na administração da educação, se cuidava, por um lado, de prover aos programas necessários à garantia da democratização efectiva da educação ³¹ e da administração da educação ³², por outro lado, tratava-se de «descentralizar» nas Autarquias Locais ³³ e na Sociedade Civil ³⁴ algumas áreas de actuação do Estado, sem se cuidar suficientemente dos requisitos e condições de realização dessas áreas de intervenção por parte das novas entidades.

A participação, quer enquanto ideologia subjacente ao processo de construção da democratização da organização escolar e da sociedade quer enquanto ideologia estratégica de consolidação da autonomia da escola face ao chamado «poder central», é um tema recorrente e implícito no processo de desenvolvimento da administração pública, da administração da educação e da sociedade portuguesa em geral, decorrente da instituição da «*Revolução de Abril*» de 1974. Mesmo se estudos anteriores apelassem para a participação, entendida então como processo de legitimação das decisões (Marcelo CAETANO, 1966), como processo de aceitação social das decisões ³⁵ e como processo de construção de decisões pertinentes às populações, através da auscultação destas ³⁶.

Porém, como defendeu Licínio LIMA (1998b: 25), a participação, quer na definição política da Sociedade e do Estado, quer na Administração da Educação em geral quer ainda na da Escola, especificamente, não é independente das condições económico-sócio-políticas globais, bem depressa passíveis de serem «manipuladas» para «ludibriar» contextos jurídico-constitucionais e jurídico-legais.

E é neste sentido que a afirmação da actualidade da participação nos parece importante face às ameaças que as novas relações sociais de poder e de trabalho lhe vêm impondo, no quadro neoliberal da economia global, condicionando os cidadãos na liberdade de expressão das suas ideias, valores, concepções e interesses e condicionando também o quadro instituinte da cidadania, ou seja, a sobrevivência do Estado de Direito Democrático, enquanto salvaguarda do *indivíduo*, do Liberalismo, e do *cidadão*, da Democracia).

Neste sentido, não deixa de ser preocupante a crescente apatia dos cidadãos face à política e face à participação em geral, para a qual contribuirá a má imagem com que representam as instituições públicas estatais, e da qual se têm feito eco diferentes relatórios de inquéritos de opinião ³⁷.

2. A PARTICIPAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA E DO DESENVOLVIMENTO PESSOAL, SOCIAL E COMUNITÁRIO E DA DEMOCRATIZAÇÃO DA SOCIEDADE

Na tradição epistemológica ocidental, sujeito e objecto, acção e reflexão, teoria e prática constituem-se como dois pólos que o construtivismo piagetiano vai fazer interagir, utilizando, para o efeito, a dialéctica hegeliana, aplicada à ideia kantiana de sujeito epistemológico e às ideias marxistas de objecto, de acção e de relações sociais (Jean PIAGET: 1965 e 1978; Jean PIAGET e Barbel INHELDER: 1978).

Da interacção construída por Piaget entre os contributos daqueles três filósofos e, no caso dos dois últimos, iniciadores da Sociologia, resultou que, para o epistemólogo suíço, a consciência é o produto da interiorização do resultado das acções que o sujeito desenvolve sobre ou em torno do objecto, da acção ou da própria consciência, num processo em espiral e cada vez mais «*majorante*».

Nestes termos, a autonomia dos indivíduos, assim como o seu desenvolvimento pessoal e social é o resultado de um processo de acção – reflexão – problematização – interiorização que implica a intervenção / acção / problematização nos e dos diferentes contextos de vida de cada sujeito, resultando daí uma modificação interna dos próprios sujeitos, tanto mais rica quanto mais resultante da interacção física, cognitiva, social e cultural.

Conceber o processo de desenvolvimento pessoal e social nesta perspectiva implica enfatizar processos mais que conteúdos ³⁸, ligar as aprendizagens às vivências

dos sujeitos, aos seus interesses e necessidades, iniciá-los na realização de projectos do seu interesse, na sua comunidade, implicá-los nas decisões, construir o diálogo e a concertação social, em suma, criar as condições para que o futuro indivíduo e cidadão se torne autónomo no seu contexto de trabalho e possa adaptar o seu trabalho a contextos vizinhos.

Como diz José Ribeiro DIAS (1996: 655b) sobre a preparação das crianças para a vida adulta,

«Não se tratará essencialmente de o aluno aprender coisas, mas de adquirir competências, no sentido de se tornar capaz de procurar resposta para todas as necessidades e aspirações que venha a sentir na vida adulta, de responder aos desafios do seu futuro. Mais que aprender conteúdos, o jovem deverá treinar-se nos processos, mais que deixar-se educar, deverá tornar-se capaz de tomar nas suas mãos a condução do processo da sua própria educação em toda a sua vida futura de adulto».

Na perspectiva da dialéctica pedagógica piagetiana ou construtivismo pedagógico, a participação criará as condições para o desenvolvimento de uma metodologia *auto e interestruturante*» (Louis NOT, 1991: 129) do conhecimento e da acção, por oposição a uma pedagogia velha, tradicional, *heteroestruturante* (Louis NOT (1991: 63), ou «*pedagogia da sujeição*» que Hubert HANNOUN (1980: 20) caracteriza como

"a atitude que recusa deliberadamente como fim a libertação da criança, a sua libertação dos obstáculos que se opõem ao seu desenvolvimento normal" .

Na tradição do «progressismo»³⁹, corrente educacional que procurou consubstanciar os ideais pedagógicos da Escola Nova; na tradição do construtivismo pedagógico, dos movimentos ecológico-desenvolvimentais e das teorias sócio-cognitivas, o processo de uma educação libertadora deverá também ter em conta a interacção social, a colaboração, a democratização da escola e da vida e a interacção entre o contexto escolar e os contextos de vida.

Como sublinhou John DEWEY (1916),

«Antes de mais, é preciso que a vida escolar seja uma vida comunitária no sentido pleno do termo. Concepções e atitudes sociais só podem desenvolver-se num meio verdadeiramente social, num meio onde se constrói uma experiência comum na troca de serviços recebidos e dados. Se (...) lutamos por uma educação fundamentada em actividades colectivas e construtivas, é porque tais actividades ocasionam um clima social». ⁴⁰

Por isso, a educação deve ser um permanente contacto com experiências, e em grupo:

«(...) lutamos por uma educação fundamentada em actividades colectivas e construtivas (...) tais actividades ocasionam um clima social. Em lugar de uma escola separada da vida, onde se aprendem lições, preconizamos uma comunidade em miniatura na qual o crescimento e a aquisição de conhecimentos sejam produto de uma vida em comum. Campos de jogos, oficinas, locais para trabalho ou laboratórios não contribuem somente para desenvolver o gosto natural da juventude pelo trabalho; suscitam ainda as trocas, as relações, os esforços comuns, e tudo isto contribui para a consciência das solidariedades (...).»⁴¹.

Incrementando a experimentação e a relação entre o ensino formal e o mundo real da criança, inclusive o do trabalho, Célestin FREINET (1974: 145) apresenta-se-nos, na linha de Piaget, como o realizador do marxismo em educação, através da concepção de uma teoria do conhecimento pela reconstrução da acção:

«É preciso conceber e realizar uma pedagogia que seja verdadeiramente a ciência da formação do trabalhador na sua função de trabalhador e de homem. Porque é o trabalho que suscita e orienta os pensamentos dos homens, que justifica o seu comportamento individual e social, que é o elemento de progresso e dignidade, símbolo de paz e de fraternidade».

Mas a experiência e o trabalho são também os meios pelos quais se gera o crescimento e a felicidade:

«organizar um meio de actividade, de vida, no qual a criança se encontrará como que automaticamente enquadrada, arrastada, animada, entusiasmada.» (Célestin FREINET (1974: 163).

Além disso, o trabalho é a fonte de ligação à realidade:

«O texto livre tornava-se página da vida, comunicada aos pais e transmitida aos correspondentes. Tínhamos aí a poderosa motivação que ia estimular a expressão livre dos nossos alunos. (...).
«A criança nunca se cansará de contar os elementos da sua vida, e não só da sua vida exterior, mas também de todo esse pensamento profundo que a escola nunca aflora e que constitui, sabemo-lo hoje bem, o motor profundo do seu comportamento.» (Célestin FREINET (1975: 68).

Na linha de Jean Piaget e de Kurt Lewin, a teoria ecológica, proposta por Urie BRONFEMBRENNER (1979) defende que a pessoa cresce num conjunto de estruturas a que o autor chama sistemas, com vários níveis de estruturação, alcance e interacção de complexidade crescente (a que o autor chama microssistema, mesossistema e

macrossistema), os quais permitem a «*interestruturação*» da personalidade e a construção de padrões de percepção e significação do mundo e do futuro:

«A ecologia do desenvolvimento humano compreende o estudo científico da progressiva acomodação mútua entre um ser humano activo, em desenvolvimento, e as propriedades mutantes dos ambientes imediatos nos quais a pessoa vive, sendo este processo afectado pelas relações que se estabelecem entre estes ambientes, e pelos contextos mais amplos nos quais aqueles se inserem.» (Urie BRONFEMBRENNER, 1987: 40).

A interacção reflexiva e reconstrutiva entre a pessoa e os seus contextos de vida era, mais ou menos na mesma época em que Urie Bronfenbrenner chamava a atenção para ela, referida por Paulo FREIRE como essencial no processo educativo, devendo este também, necessariamente, ser um processo de interacção social, propiciador da «*conscientização*» dos problemas e das condições de libertação em relação a eles:

«Num pensar dialéctico, acção e mundo, mundo e acção, estão intimamente solidários. Mas, a acção só é humana quando, mais que um puro fazer, é um que-fazer, isto é, quando também não se dicotomiza da reflexão». (Paulo FREIRE, 1975: 55)

A propósito do pensamento de Paulo Freire, afirma Francisco WEFFORT (s.d.: 12) que

"(...) o saber democrático jamais se incorpora autoritariamente, pois só tem sentido como conquista do trabalho comum do educador e do educando",

rejeitando do mesmo modo o discurso democrático hipócrita:

"(...) dar aulas de democracia, e, ao mesmo tempo, considerarmos como absurda e imoral a participação do povo no poder" (Francisco WEFFORT, s.d.: 12)

Por isso, Paulo FREIRE (1975: 152) preconiza que

«Deve ser instaurada a pedagogia que começa pelo diálogo, pela comunicação, por uma nova relação humana que possibilite ao próprio povo a elaboração de uma consciência crítica do mundo em que vive».

Assim, a dimensão da interacção social é fundamental no movimento de conscientização para que todo o processo da formação resulte em "uma educação para a decisão e para a responsabilidade social" (Francisco WEFFORT, s.d., 12). Por isso,

«(...) ninguém educa ninguém, como também ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.» (FREIRE, 1975: 97)

Paulo Freire defende pois um humanismo de libertação, na linha e nos pressupostos do humanismo socialista, bem coerente, como sublinha António NÓVOA (1998: 167 –187) com uma «teoria do conhecimento que se baseia numa crítica às racionalidades positivistas» (NÓVOA, 1998: 167 –187) . Por isso, dentro desta ideia de defesa do homem e da humanidade vale a pena subscrever a síntese de Rogelio BLANCO (1992: 44)

«Para que este homem-sujeito, “*localizado e temporalizado*», realize a sua ontologia, deve promover uma reflexão sobre si, sobre a sua situação. A reflexão vai directamente proporcionada ao seu “*emergir-se*” na realidade, para transformá-la, realizar e projectar a sua essência sobre ela: “*humanizá-la*”.»

A análise da obra de Paulo Freire por Licínio LIMA (2000) realça a coerência de um pensamento que, apesar de multiplicar o seu objecto ao longo de 40 anos de produção ideológico-pedagógica, jamais abandona a orientação inicial: a função libertadora da participação e a sua crítica de todas as formas de dominação. Por isso, Licínio LIMA (2000: 34) afirma que

«é em *Pedagogia do Oprimido* (...) que encontro maior articulação e desenvolvimento de suas concepções democráticas radicais, por referência às dimensões organizacionais e administrativas a que aqui procuro conferir protagonismo analítico. A sua crítica à «educação bancária» (alienante e opositora), a partir de uma pedagogia da libertação, da participação e da discussão, a intersubjectividade, representa um dos mais violentos e eloquentes ataques à organização burocrática e à racionalidade técnico-instrumental em educação.»

E, analisando os modos de construção da democracia, no pensamento de Paulo Freire, Licínio LIMA deixa claro que a participação e a democracia preconizadas pelo «*andarilho da utopia*»⁴² constituem

«uma teoria da participação democrática radical, criticando a não participação silenciosa e alienante e também as formas de participação passiva (...), subordinada ou meramente instrumental. A participação de que fala é uma participação no processo de decisão, um acto de «*ingerência*», e não a atitude do espectador que se limita a assistir ou, de mais ou menos longe, a contemplar.» (Licínio LIMA, 2000: 32-33).

A teoria democrática de Paulo Freire apresenta-se pois congruente com uma teoria da construção da autonomia dos sujeitos baseada na valorização da democracia real como estratégia de «*aprender a ser*» e aprender a afirmar-se na sua identidade pessoal e radical alteridade relativamente aos outros.

A perspectiva da consideração da participação como estratégia de desenvolvimento pessoal e social é comum a outros autores, mesmo no universo de outras ciências não conectadas com o processo pedagógico. Baptista MACHADO (1982:37) refere que

«Sendo verdade que a acção e o empenhamento na acção aprofundam a consciência dos problemas e dos objectivos, a participação seria indispensável como elemento do processo pelo qual as pessoas se consciencializam dos seus próprios interesses e ficam, em consequência habilitadas a promovê-los. Ao mesmo tempo que seria uma (...) escola de formação cívica, preparando para o exercício da democracia à escala nacional.»⁴³

Além disso, segundo Baptista MACHADO (1982:37), a participação proporcionaria uma valorização do auto-conceito de cidadania ao mesmo tempo que promoveria uma psicoterapia social já que ela

«(...) daria aos cidadãos o sentimento benfazejo de auto-realização, funcionando ainda como processo terapêutico no tratamento da apatia e da desintegração social».

Carrascosa SALAS (1985: 451) defende o valor da participação como princípio de acção para realizar a autonomia, a democracia, a integração social, a concertação e a paz:

- a) Assegurar a independência e autonomia dos indivíduos, grupos e instituições frente a qualquer forma de colectivismo ou monopólio;
- b) assumir as condições reais da sociedade pluralista;
- c) proporcionar as vias para integrar estas condições em contextos humanos moralmente equitativos e psicologicamente satisfatórios;
- d) coordenar esforços para conseguir o êxito do Projecto Educativo abarcando o maior número possível de interesses;
- e) estabelecer um critério universal para alcançar o bem comum».

Neste sentido, a participação poderá ter também um importante papel na educação moral e cívica e na aprendizagem da democracia. A este respeito, diz Molina GARCIA (1995: 236 – 237):

«(...) a educação parece transformar-se cada vez mais em capacitação para a colaboração. Colaborar é participar num trabalho comum e educar não pode ser outra coisa senão ensinar e aprender a colaborar e participar. Os antigos objectivos da Escola que perseguiram prioritariamente a

aquisição de conhecimentos, habilidades e normas de conduta, passaram a ser o que actualmente se chama o campo pretextual, isto é, os pretextos para que, mediante a participação, se gere nos educandos a colaboração.».

A participação apresenta-se, segundo Baptista Machado, como condição para a consolidação da democracia, para a defesa e salvaguarda dos direitos dos cidadãos, e para o controle dos abusos da Administração:

«(...), dir-se-á que a participação nos surge como forma de assegurar a decisão democrática e a garantia dos administrados em domínios da acção administrativa».

(...)

A tudo isto acresceria que a participação tem uma função prestimosa no domínio do controle dos abusos do poder (...).

Contribuiria assim para o aperfeiçoamento da democracia. Além de que seria um meio de recuperar o «sentimento comunitário» que a revolução técnico-industrial fez desaparecer». (Baptista MACHADO, 1982: 36) .

Ora, a sociedade democrática só será possível desde que

«(...) seja verdadeiramente representativa dos interesses pessoais e colectivos e que, através de órgãos e estruturas competentes, todos os cidadãos possam participar e se sintam empenhados na administração.» (Carrascosa SALAS, 1985: 448).

Segundo Baptista MACHADO (1982: 37), esta representação dos interesses, associada a uma efectiva participação na tomada de decisão

«(...) facilitaria a boa execução das decisões e programas. Uma vez associadas as populações à elaboração desses programas e à tomada de determinadas providências, estaria mais assegurada a cooperação das ditas populações na implementação e execução desses programas (...).»,

o que contribuiria para a pacificação social, para o espírito de comunidade e para a consolidação de um novo humanismo, como refere Carrascosa SALAS (1985: 452)

"É que, frente aos anti-valores da cultura contemporânea, que massifica e aliena o homem é urgente criar um novo humanismo, baseado no respeito pela dignidade da pessoa humana, na igualdade real de oportunidades perante a vida, na solidariedade e no exercício das liberdades fundamentais. E a participação é a estratégia para a humanização da vida, do homem e da sociedade».

Mas a participação pode ainda ser vista como «motor» emancipativo da pessoa, promovedor da sua auto-estima e da sua capacidade de iniciativa, contra a passividade originada pela «máquina» burocrática. Tal como diz Alain GOURNAY (s.d.: 149),

«Um indivíduo que não pode tomar por si mesmo qualquer decisão e que tem de obter para o menor dos seus actos (assinar uma carta, deliberar uma despesa miúda), o acordo dos escalões superiores, perde, progressivamente, toda a capacidade de iniciativa. Se ele tem a impressão de que ao mais ínfimo dos seus projectos se arrisca a deparar-se-lhe a indiferença, a oposição ou a lentidão dos escalões superiores, deixará, com o tempo, de se interessar pelo seu trabalho e limitar-se-á a fazer o mínimo. Os seus superiores extrairão a conclusão de que é impossível confiar-lhe responsabilidades e o processo consolidar-se-á por si mesmo».

NOTAS

- ¹ Seleccionámos o ano de 1762, ano da publicação da obra *Du Contract Social*, por Jean-Jacques ROUSSEAU, como o início fundador da temática da participação enquanto processo de decisão político-governativa implicador da intervenção de todos os cidadãos na vida político-social, sem exclusão de classes, raças, religiões, sexo, instrução e credos políticos. Com efeito, outros autores anteriores, designadamente John LOCKE, com o seu *Treatise of Civil Gouvernement* (1690), tinham escrito sobre participação mas não no sentido de democracia participativa, deliberativa ou seccionária mas de democracia representativa e limitada a certos sectores sociais.
- ² Do mesmo modo, a obra de John DEWEY, *Democracy and Education*, publicada em 1916, institui o início dos debates sobre o processo da participação na organização do processo educativo e da escola, no sentido do direito à representação e concertação das partes envolvidas e dos interesses em confronto.
- ³ Com efeito, é na sequência da reflexão sobre a primeira fase dos trabalhos da *Experiência de Hawthorne*, conduzida por Elton Mayo, na Western General Electric, nos EUA, a partir de 1931, e que a história das Teorias da Administração haveria de classificar como o início da Escola das Relações Humanas, que se identificam variáveis não antecipadas na investigação encetada sobre os resultados do trabalho dos operários na(s) linha(s) de produção, na fábrica, designadamente sobre as condições de iluminação. Essas variáveis não antecipadas tais como informalidade, partilha de objectivos, trabalho em grupo, colegialidade, punham em causa a racionalidade da *Escola da «Administração Científica»*, iniciada por Frederick Winston Taylor três décadas antes e, segundo a qual, a produtividade poderia ser racionalizável dentro dos parâmetros da então «objectividade científica», própria do positivismo da segunda metade do século XIX (de que foi principal teorizador Claude Bernard) e três primeiras décadas do século XX, até que as consequências dos trabalhos de Albert Einstein, com a teoria da relatividade do espaço-tempo, de Wilhem Whitehead, com a queda dos absolutos matemáticos e de Werner Heisenberg, com o princípio da incerteza na Física, se fizeram sentir permitindo substituir, e sobretudo após a emergência das teorias culturalistas, nos anos 50, as pretensas objectividade e positividade científicas pela intersubjectividade do conhecimento e da acção humana. Cf. sobre a primeira parte desta nota, Licínio LIMA (1998^a: 104 – 135). E, sobre a segunda parte, Bento de Jesus CARAÇA (1975: 107 –109).
- ⁴ Propositadamente, quisemos distinguir os planos da análise e da acção, esta ligada ao «*management*», socorrendo-nos da expressão de Dimitri WEISS, in «Prefácio» a Phillipe HERMEL (1988: 15).
- ⁵ A ideia de que o impulso neoliberal, na forma de neoliberalismo económico, se desenvolve, a partir do início dos anos 70, concomitante ao início da crise do Estado Social ou Estado Providência, pela impossibilidade deste se financiar para responder a todos os encargos

económicos, pelo gigantismo burocrático das administrações públicas, pelo início da mundialização da economia, pelo início da modernização tecnológica e, sobretudo, informática, do processo de produção industrial pode colher-se em vários autores: Anthony GIDDENS (1999), Alain GIRARD e Claude NEUSCHWANDER (1997), Jean-Pierre LE GOFF (1999), Jacques GODFRAIN (1999).

6 «Thatcherismo» e «Reaganismo» são conceitos que representam ideologias político- económico-liberais, prosseguidas pela Primeiro Ministro de Inglaterra, Margareth Thatcher (1979 – 1990) e pelo Presidente dos EUA, o «Republicano» Ronald Reagan (1980- 1988), influenciados pelos trabalhos dos então «apóstolos» do liberalismo económico: o Prémio Nobel da Economia, em 1974, o austríaco Friederich Von HAYECK, com a obra *La Route de la Servitude*, Paris, PUF; e o maior opositor à teoria da justiça como equidade, de John RAWLS (1971), Robert NOZICK, com a obra *Anarchie, État et Utopie (1974)*, Paris, PUF.

7 O derrube do Muro de Berlim ocorreu a 9 de Novembro de 1989. A expressão «Muro de Berlim» faz parte do imaginário social ocidental como representando a linha física e simbólica divisória que separou, entre 1956, ano da crise de Berlim, e 1989, não só as duas Alemanhas (a Ocidental ou Federal e a Oriental ou Democrática) como também, e sobretudo, os dois modelos de sociedade e de Estado que mais se opuseram durante aqueles trinta e cinco anos, período que foi chamado de «Guerra Fria», na sequência da ordem mundial instituída pela Conferência de Ialta, após a II Grande Guerra Mundial (1939 – 1945). Tais modelos de organização do Estado e da Sociedade tinham por base duas tradições antagónicas. Uma, comum aos países ditos de tradição Ocidental, ocupando a metade Ocidental da Europa e da América do Norte, de influência religiosa cristã (católica e protestante), liberal, nascida na Inglaterra, em 1215, com a *Magna Carta*, conferida aos nobres, proprietários de terras, por João – Sem – Terra e consolidada teoricamente, a partir do século XVII por John Locke, a qual se foi progressivamente alicerçando em termos de governação eleita ou monárquica mas, em ambos os casos, controlada por Parlamentos eleitos, garantindo a posse da propriedade privada, a livre circulação e comercialização de produtos e bens e os direitos humanos fundamentais do cidadão face ao Estado e aos outros cidadãos, num Estado de Direito Democrático e Social. E a outra tradição, de influência agnóstica, com reminiscências na utopia da *Cidade do Sol* de Thomas Campanella, directamente influenciada pelo Socialismo Utópico, e materializada na síntese teórica entre o Marxismo (1842 – 1895) e o Leninismo (1890 – 1920), pretendendo superar, administrativamente, a contradição entre trabalhadores e patrões e entre trabalho e mais valia, colectivizando toda a propriedade e toda a produção económica e cultural, submetendo a sua administração e comercialização ao Estado e aos dirigentes deste. Baseando-se na dissolução da cidadania no Estado, esta tradição concretizar-se-ia, a partir de 1917, no Estado Soviético, sob o epíteto de «Socialismo Comunista» e estender-se-ia, após a II Guerra Mundial, às Repúblicas Bálticas (Estónia, Letónia e Lituânia, estados independentes a partir de 1993), à Polónia, à Hungria, à Checoslováquia (que se dividiu em duas repúblicas em 1996), à Roménia, à Bulgária, à Jugoslávia (que deu origem, a partir de 1995, às novas repúblicas da Eslovénia, da Croácia, da Bósnia e da Macedónia) e à Albânia, repúblicas que se foram «democratizando» parlamentarmente ao longo da década de 90 do século XX.

8 A participação no processo educativo está omnipresente nas propostas teóricas e metodologias sobre este processo. Desde os movimentos englobados na chamada «Educação Nova» (E. Claparède, O. Decroly, M. Montessori, J. Dewey, C. Freinet), passando pelas «Pedagogias Libertárias e Humanistas» das décadas de 50 e 60 do século XX (H. Hannoun, C. Rogers, G. Snyders) e pelas teorias sobre a Desinstitucionalização da Escola, próprias das décadas de 60 e 70 (Michel Lobrot, Anton Makarenko, Ivan Illitch e Paulo Freire), às teorias do Contrato Pedagógico da década de 70 (Jeanine Filloux, Marcel Postic) e aos movimentos da Escola Aberta, ainda dos anos 70 (Gary EASTHOPE, 1975) que se afirma o primado da acção do aluno, conduzindo, ao longo do século XX, não só à defesa de métodos de ensino e de aprendizagem baseados ou na iniciativa do aluno (Maria Montessori, Ovide Decroly, John Dewey, Samuel Neil, Carl Rogers) ou no acordo construído entre Professor e aluno (John Dewey, Céléstin Freinet, Jean Piaget, Jeanine Filloux).

Para uma síntese destes contributos, tenham-se em conta os trabalhos de George KNELLER (1970), Louis NOT (1991), Yves BERTRAND (1991), Marcel LOBROT (1966), George SNYDERS, (s.d. e 1973), Gary EASTHOPE, 1975, Jorge A. COSTA (1996), Licínio LIMA (1998b).

Do mesmo modo, o movimento para a participação na administração da escola tem origem em John DEWEY, incrementando-se com o movimento das Relações Humanas e

consolidando-se com o Movimento da Escola Aberta. Ver a este respeito, Licínio LIMA (1992) e Jorge A. COSTA (1996).

⁹ De facto, o nosso trabalho parte do princípio de que a participação é um processo de afirmação da autonomia e poder dos sujeitos, isoladamente ou em grupo, na interacção política, social e organizacional, que se materializa: 1) na construção de decisões negociadas e concertadas, com vista à definição de quadros programáticos, instituintes e normativos da acção; e 2), no uso de uma autonomia com poderes decisórios de especificação, concretização, adaptação ou contextualização, descentralizados ou delegados nos agentes organizadores ou nos agentes executores, mesmo que estes possam participar, ou tenham participado, no processo de formulação política das orientações gerais. Também consideraremos participação quer a mera atitude de empatia e comunhão com as ideologias, programas e normas, conduzindo a uma acção convergente com as orientações organizacionais (participação cooptativa convergente), quer a recusa consciente de qualquer participação convergente, embora cumprindo os deveres funcionais, traduzindo-se numa participação passiva.

¹⁰ A ideia de dimensão educativa da democracia participativa está presente em variados autores que poderíamos apelidar de defensores deste modelo de democracia e de conciliadores entre este modelo e o modelo de democracia representativa. Para uma síntese, ver Philip RESNIK (1992). O autor refere, essencialmente, Carole PATEMAN (1983), MACPHERSON (1977), Robert DAHL (1985) e Norberto BOBBIO (1987).

¹¹ A fonte desta perspectiva teórica encontra-se, mais uma vez, no discurso teórico de John DEWEY: «(...) deveremos criar nas escolas uma projecção do tipo de sociedade que desejaríamos realizar; e, formando os espíritos de acordo com esse tipo, modificar gradualmente os principais e mais recalcitrantes aspectos da sociedade adulta.» (John DEWEY (1959), citado por Jorge A. COSTA, (1996: 62). Mas a dimensão da participação como processo de pedagogia cívica é transversal a vários discursos disciplinares, desde a Sociologia das Organizações, à Administração Escolar e ao Direito Constitucional. Cf.: Baptista MACHADO (1982), Joaquim G. CANOTILHO (1993), Maria PRAIA (1991), Orlando M. LOURENÇO (1992), Paulo BENTO, Adelaide QUEIRÓS e Isabel VALENTE (1993), Dominique MARTIN (1994), Philippe HERMEL (1988).

¹² Referimo-nos ao liberalismo económico mais radical, do qual o economista austríaco Friedrich Von HAYECK, prémio Nobel da economia, em 1974, com a obra *La Route de la Servitude*, Paris, PUF, é um dos teorizadores mais representativos. Negando todo e qualquer papel do Estado na regulação da economia, do mercado e das relações sociais e culturais, o autor advoga um mercado inteiramente livre, que se encarregará de autoregular-se. Na linha de Adam Smith, Hayek contrapõe à ordem artificial do Estado a *ordem natural e espontânea* da Sociedade, respeitadora dos costumes e das tradições, tese que desenvolve na obra *Droit, Législation et liberté*, Paris, PUF, 1980. Hayek nega assim a validade das teses Keynesianas, as quais fundamentaram teoricamente toda a construção das Sociais Democracias europeias e do conceito que lhes está subjacente, o de Estado Social ou Estado Providência. Cf Michel TERESTCHENKO, 1994: 34 – 42.

¹³ Ainda recentemente Ludgero Marques, Presidente da Associação Empresarial Portuguesa, propunha a dispensa pelo Governo, de 150.000 funcionários públicos como forma de flexibilizar e modernizar a Administração Pública (ver jornal «Expresso», nº 1509, 29/9/2001, 1º caderno).

¹⁴ Decorreu entre Julho e Novembro de 2002 a negociação de um novo Código do Trabalho «Civil», num ambiente de pressão neoliberal para aligeirar os direitos dos trabalhadores. O anteprojecto a enviar à Assembleia da República, para discussão e aprovação, foi aprovado, abruptamente, em Conselho de Ministros, em 12/11/2002, sob fortes protestos das duas maiores Centrais Sindicais (a CGTP e a UGT) pois as negociações ainda estavam a decorrer.

¹⁵ Como escreveu Anthony GIDDENS (1999: 15), «O socialismo ocidental foi dominado pela corrente da social-democracia – um socialismo moderado e parlamentar – construído através da consolidação do Estado Providência. Na maioria dos países, incluindo a Grã-Bretanha, o Estado Providência foi uma criação tanto da esquerda como da direita, mas no período do pós-guerra os socialistas chamaram a si a paternidade da ideia.»

¹⁶ Escreveu Jacques GODFRAIN: L'État, instrument de la justice sociale et du dynamisme économique autrefois chanté par tous, est dénoncé comme le responsable de tous les maux visibles de notre société. La mode est à la «dérégulation», à la «main invisible» guidant la prospérité économique, à la «destruction créatrice» qui décrit Shumpeter comme l'essence même du capitalisme libertaire triomphant.»

(...)

Compétition, efficacité, concurrence, rentabilité sont les nouveaux repères qui balisent désormais le paysage économique français dans sa dimension autant réelle que symbolique.»

17 Estamos a referir-nos à concepção deliberativa de democracia, segundo a qual deve haver «estruturação de processos que ofereçam aos cidadãos efectivas oportunidades de aprender a democracia, participar nos processos de decisão, exercer controlo crítico na divergência de opiniões, produzir *inputs* políticos democráticos.» (Cf Joaquim G. CANOTILHO (1999: 282), que dê dimensão político-expressiva à democracia não só pela possibilidade de intervenção de todos os indivíduos (e não só cidadãos) mas também pela possibilidade de condicionamento das deliberações, se, possível, a todos os níveis organizativos da actividade do Estado e da Sociedade.

18 Jean-Pierre LE GOFF : «C'est dans ce cadre que se développe une barbarie douce qui ne ressemble guère aux formes d'oppression que nous avons pu connaître dans le passé et qui sévissent encore dans le monde. La barbarie telle qu'on l'entend aujourd'hui implique une violence et une cruauté qui s'appliquent à des régimes totalitaires et dictatoriaux. Celle qui sévit dans notre société apparaît aux antipodes. Elle ne laisse guère apparaître les signes d'une agressivité première, n'agit pas par la contrainte externe et la domination. La douceur n'est pas attaché à elle comme un faux-semblant ; l'«autonomie», la «transparence» et la «convivialité» sont des thèmes de prédilection. Elle s'adresse à chacun en n'ayant de cesse de rechercher sa participation, et ceux qui la pratiquent affichent souvent une bonne volonté et un sourire désarmants. »

19 O que não deixará de constituir um regresso ao «taylorismo», na sua máxima de que «a empresa deve proporcionar o máximo de prosperidade ao patrão», regresso evidenciado na especialização do trabalho proposta pela modernização tecnológica. Veja-se, a este propósito, o comentário de Jean-Pierre LE GOFF (1999: 6), citando Jean BOISSONNAT, 1995, *Travailler Autrement* préface, *Le Travail dans Vingt ans*, Commissariat général du Plan, Odile Jacob, Paris, La Documentation Française: «Les spécialistes de la communication sont passés maître dans l'art de présenter des évolutions de telle façon qu'elles déconcertent. Des responsables affirment sans ambages qu'il va falloir changer plusieurs fois de «métier» et retourner à l'«école» tout au long de la vie (combien de fois au juste?) Ont-ils seulement conscience des effets de leurs paroles chez ceux qui sont en situation d'échec scolaire et n'ont pas de métier? Sont maintes fois répétées des affirmations qui se présentent comme des évidences. Que signifient des formulations du genre: «grâce à l'informatique, les machines commandent désormais aux machines», «le taylorisme est détruit par l'ordinateur», ou encore «la reconstruction de l'entreprise autour du client-roi»

20 Na rubrica «*Inversion des rôles et autoservitude*», Jean-Pierre LE GOFF, 1999: 18-21, desmonta toda a retórica da autonomia dos empregados na «nova empresa liberal»: «Il s'agit ni plus ni moins d'opérer une «inversion radicale du contract entre employeurs et employés». L'entreprise «veille à lui (le salarié) offrir non une sécurité de l'emploi qui le rend dépendant, mais la liberté qu'apporte l'employabilité». L'effort demandé au personnel consiste à «abandonner la stabilité de l'emploi en faveur de la stimulante que sont l'apprentissage continu et le développement personnelle.» (p.19-20). E na página seguinte conclui: «Cette «nouvelle philosophie de l'organisation doit permettre aux employés dans les limites de l'entreprise, de penser et d'agir comme s'ils étaient des entrepreneurs autonomes». Des salariés «autonomes» de toute référence et de toute protection du droit du travail, s'identifiant à la direction, décodant eux-mêmes, en toute «transparence», de leur propre licenciement: n'est-ce pas là la figure accomplie de l'autoservitude qui va jusqu'au sacrifice? Le modèle libéral rejoint celui de l'autonomie comme figure de la déréglementation.»

21 O processo de globalização, baseado essencialmente nas tecnologias de informação e comunicação, mas cujos principais beneficiários têm sido as elites intelectuais, as grandes empresas e os países com economias mais desenvolvidas e mais competitivas, tem permitido o livre acesso a todos os mercados e a quase todas as fontes de informação. Mas, por isso mesmo, tem sido um agente poderoso na constituição de uma ordem internacional baseada no económico, em detrimento do político e do que lhe é inerente, a vivência democrática e a salvaguarda dos direitos individuais.

22 Parece-nos interessante a distinção que os autores fazem entre liberalismo americano e liberalismo alemão, suíço e japonês, extraída de Michel ALBERT, 1991, *Capitalisme contre Capitalisme*. Paris: Éditions du Seuil, na nota de apresentação do livro (Alain GIRARD e Claude NEUSCHWANDER (1997, : 126): «Le modèle néo-américain, fondé sur la réussite individuelle, le profit financier à court terme et leur médiatisation; le modèle rhénan, qui se pratique en

Allemagne, en Suisse, dans le Bénélux et e Europe du Nord, mais aussi, avec des variantes au japon. Il valorise la réussite collective, le consensus, le souci du long terme.»

23 O capitalismo tende a instituir, desde o primeiro choque petrolífero, em 1973, uma ordem económico – jurídica em três patamares: um patamar supranacional, um patamar regional no sentido de continental ou subcontinental, e um patamar global no sentido de mundial ou, pelo menos, intercontinental. Ora, ao fazer este percurso, através do mercado e da mundialização da economia e, através das novas tecnologias de informação, com um enorme poder de uniformização do conhecimento, dos costumes e da civilização, o capitalismo contribui para a instauração de uma nova ordem mundial. As características desta nova ordem mundial são abstraídas das relações económicas, sociais e políticas e materializadas num «*corpus juri*», pelas ou a coberto das organizações internacionais. Daqui deriva que o jogo de relações sociais e políticas, na nova ordem mundial, tenha instituído o económico e o tecnológico como fontes essenciais do poder, elegendo o Estado nacional como interlocutor na cena internacional. Estado nacional que, por sua vez, elegeu as organizações representativas dos cidadãos e as corporações como núcleos centrais da discussão, negociação e concertação democráticas, relegando para segundo plano o núcleo central do liberalismo e da democracia, ou seja, o indivíduo no liberalismo e o cidadão na democracia. Por isso, Kenichi OHMAE, 1995, *The End of The Nation State: The Rise of Regional Economics*, London, Harper Collins, citado por Anthony GIDDENS (1999), *A Terceira Via*, Lisboa, Presença, p. 34, anuncia o fim do Estado Nacional ou, pelo menos, a perda de influência deste Estado: «Proclama-se que emergiu ou está prestes a emergir, uma economia verdadeiramente global, na qual, as economias nacionais e, portanto, as estratégias de administração da economia se tornarão cada vez mais irrelevantes.» .

24 A conclusão de Jacques GODFRAIN (1999: 37) é, a este propósito, elucidativa: «Or, lorsque l'État renonce, c'est la loi du plus fort qui triomphe. Trop d'État nuit sûrement à l'État. Mais l'absence de l'État nuit au peuple.».

25 É de realçar aqui que Portugal era considerado, em 1996, o menos desenvolvido dos países desenvolvidos. Com efeito, apenas 33 países podiam considerar-se desenvolvidos pelo critério do FMI segundo o qual era necessário realizar um PIB per capita de 9.500 dólares por ano. Ora, Portugal, em 1996, realizava um PIB per capita de 10.000 dólares. Cf. Jornal Público, 1998: Atlas Enciclopédico Mundial. Traduzido de Dorling Kindersley Limited Editor, 1996, London. Nove anos depois, e segundo relatório do Banco de Portugal (2005), Portugal terá um PIB global de aproximadamente 145.500 euros, o que realizaria um PIB «per capita» de 14.051 euros, consubstanciando um aumento de 40%, relativamente a 1996.

26 Com efeito, o processo de garantia de direitos fundamentais como o de reunião, associação, greve e participação na vida política e social bem como a consagração de regalias sociais básicas como ordenado mínimo, subsídio de férias e de Natal, direito à assistência social, direito generalizado à saúde, à educação pós-primária, consolidação da licença por maternidade, etc., é um processo consequente ao «Golpe de Estado» do «25 de Abril de 1974», constituindo parte da «revolução do 25 de Abril», entendida como conjunto de transformações operadas no Estado e na Sociedade Portuguesa, essencialmente até 1985.

27 A questão da transparência na Administração Pública, atravessa a década de 80 mas tem o seu primeiro momento institucional em 1991, com a aprovação do Código de Procedimento Administrativo. As questões que tal código tem suscitado têm posto em evidência, por um lado, a sua necessidade e, por outro, o despotismo da Administração Pública face aos cidadãos. Ele representa ainda a contemporaneidade entre liberalização económica e definição política e social do Estado de Direito. Com efeito, alterada a Constituição de 1976, pela segunda vez, em 1989 (a primeira fora em 1982), para permitir a liberalização da economia e, iniciado em 1990, o processo de privatizações, a década de 90 iria assistir ainda a um processo lento de melhoria das regalias e direitos sociais (como o de protecção à família e à maternidade e paternidade) mas, sobretudo à procura, por parte do Estado, de regulamentação jurídica que garantisse a modernização e transparência da justiça e da Administração Pública em geral.

28 A participação é um tema dominante na legislação instituinte das relações entre os cidadãos e o Estado e entre os cidadãos e as organizações, quer pela via mediatizadora das organizações sindicais quer pela via da participação na gestão, iniciado com a Constituição de 1976. Os constitucionalistas dedicam-lhe abundantes contributos (J. Gomes CANOTILHO e Vital MOREIRA, (1980), Jorge MIRANDA (1981 e 2002), Baptista MACHADO (1982), J. Gomes CANOTILHO (1993 e 1999). Em Administração da Educação, a participação ganha estatuto académico com os trabalhos da Lei de Bases do Sistema Educativo (Dezembro de 1985 –

- Outubro de 1986), recuperando para este sector de organização da Administração Pública todos os temas inerentes à democratização do Estado, da Administração Pública, da Administração da Educação e da Escola, vista já como uma unidade organizacional relativamente autónoma, o que abriu caminho aos estudos organizacionais sobre a participação na Escola. Entre estes, são de realçar, pela sua profundidade e análise organizacional, os dois trabalhos pioneiros, realizados por Licínio LIMA (1988 e 1992) e por João FORMOSINHO (1987). Outros trabalhos se lhes seguiram: Licínio LIMA e Almerindo AFONSO (1990), António TEODORO (1994): Natércio AFONSO (1995), Henrique FERREIRA (1995), Manuela MARTINS (1997): João BARROSO (1995), Custódia ROCHA (1998), António FONSECA (1998), Licínio LIMA (2000).
- 29 Criação das Direcções Regionais de Educação, construção do novo modelo de Administração e Gestão da Escolas Infantis, Básicas e Secundárias, redefinição do Estatuto dos Alunos e dos Pais / Encarregados de Educação face à escola pública.
- 30 As análises críticas à introdução da ideologia e práticas liberais na administração da educação, encapotada em «perspectivas gerencialistas e neo-científicas» (Licínio LIMA, 2000:17) expressam a contemporaneidade da consolidação do discurso sobre a participação e a denúncia da introdução de práticas administrativas liberais, ao longo da década de 90. Ver, por exemplo, Licínio LIMA (1994, 1996a, 1996b, 2000), Carlos ESTÊVÃO (1998), Almerindo AFONSO (1995, 1997). As organizações sindicais, sobretudo as ligadas à FENPROF, onde pontificavam o Sindicato dos Professores da Grande Lisboa e o Sindicato dos Professores do Norte também se fizeram, sistematicamente, eco desta tendência, denunciando-a como estratégia de neoliberalização da Administração da Educação e de desresponsabilização do Estado face à Educação.
- 31 É de considerar aqui o Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE), lançado em 1988, aprovado por Resolução do Conselho de Ministros, de 10/12/87 e publicada no DR II Série, nº 17, de 21/1/88, pp. 537 – 542), como estratégia de apoio aos alunos carenciados socialmente e com dificuldades de aprendizagem e integração no processo educativo. A referência ao ordenamento jurídico do direito e condições de realização da escolaridade obrigatória (Decreto-Lei nº35/90, de 25/1) e ao ordenamento jurídico dos apoios educativos e educação especial (Decreto-Lei nº 319/91) é também inevitável, ainda que tais documentos legais sejam ou reformulações ou reorganizações de documentos anteriores, os quais se prolongam no tempo, designadamente, com o Despacho 178-ME/93 (DR II Série de 30/7, Suplemento, pp. 8104 – (6 – 7), regulamentando o exercício dos apoios educativos nas escolas básicas e secundárias.
- 32 O X Governo Constitucional, sendo Primeiro-Ministro Aníbal Cavaco Silva e Ministro da Educação, João de Deus Pinheiro, pretendeu, com o Decreto-Lei nº 3/87, de 2/1, impulsionar a descentralização» da Administração da Educação, prevendo a criação de uma Direcção Regional em cada um dos territórios alocáveis às futuras regiões. Esta intenção começou a concretizar-se a partir de 24/2/1988, com a publicação do Despacho Conjunto SEAM/SERE 6/88 no DR II, pp. 1780 – 1781, complementado com os Despachos 19 – A/SEAM / 88, publicado no DR II, de 25 / 5 / 88, pp. 4752 – 4754, E Desp. 16/SERE/88, DR II, de 25/5/88, p. 4755, atribuindo-lhes competências, mas o estatuto conferido às Direcções Regionais não configurava um modelo organizacional de descentralização mas sim de desconcentração administrativa. Porém, as práticas organizacionais promovidas pelos Directores Regionais, a partir da reforma das DRE`s, em 1993 (Decreto-Lei nº 141/93, de 26/4, pp. 2041 – 2047), configuram já, um processo de desconcentração originária que, «a contrario lege», é implementado, em muitos casos, como de descentralização política e administrativa. A democratização da Administração da Educação também se fez sentir nas escolas, com a tentativa de melhorar o sistema da «gestão democrática», instituída em Maio de 1974, e regulamentada em 1976, transformando-o, legalmente, em «direcção colegial, negociada, partenarial e territorial» (cf Decreto-Lei 172/91, de 10/5). Porém, este modelo não passou de uma experiência, ainda que num número elevado de escolas, durante oito anos, até que o Decreto-Lei nº 115 – A/98, o tornou compulsivo com algumas alterações, a partir de 2000/2001.
- 33 Apesar da retórica do IX Governo Constitucional - que governou entre Julho de 1983 e Outubro de 1985, uma coligação entre o PS e o PSD, conhecida como «Bloco Central», por reunir os dois Partidos Políticos do Centro, deixando à esquerda o Partido Comunista Português e, à direita, o então Centro Democrático Social, actual Partido Popular -, o incremento da descentralização foi ténue e teve as suas principais realizações na aprovação do Regime de Distribuição de Competências entre as Administrações Central, Regional e Local (Decreto-Lei nº 77/84, de) e na transferência de competências em matéria de parque escolar, equipamento

pedagógico, acção social escolar e transportes escolares referentes à educação para o 1º Ciclo do Ensino Básico e para a Educação Pré-Escolar. A interpretação destes factos não foi pacífica. Para uns, tratou-se de alienação de competências por parte do Estado. Para outros, tratou-se de uma descentralização.

34 Parece ser o caso do lançamento das Escolas Profissionais (Decreto-Lei nº 26/89, de 21/1) e da criação apressada de estabelecimentos de Ensino Superior Particular e Cooperativo, enquadrada num não menos apressadamente construído e aprovado Estatuto do Ensino Superior Particular e Cooperativo (Decreto-Lei nº 271/89, de 19/8). Compreende-se a actuação Estado face à necessidade de incrementar a formação profissional e face à necessidade de responder à crescente procura social do ensino superior. O problema está nos moldes em que o fez, na medida em que a Sociedade Civil não dispunha nem de conhecimento nem de «know-how» para o efeito, ao mesmo tempo que, no caso das Escolas Profissionais, o Estado abandonava a formação profissional na escola estatal.

35 Caso da perspectiva governamental, em 1971, patente na reforma da estrutura orgânica do Ministério da Educação Nacional, aprovada pelo Decreto-Lei nº 408/71, de 27 de Setembro, onde se pode ler, a páginas 1386 do Diário do Governo, I Série, de 1971, que «(...) as reformas só saem das páginas do Diário do Governo para as do livro da vida se em torno delas se criar um clima de adesão – e esse não depende apenas dos propósitos expressos ou das orientações definidas, mas também de uma informação clara e contínua do público, da participação activa dos interessados e do dinamismo esforçado dos responsáveis.»

36 É o caso do Decreto-Lei de 1967, que cria as Comissões de Planeamento Regional.

37 O último, da responsabilidade conjunta do Centro de Estudos e Sondagens de Opinião da Universidade Católica e do Ministério da Reforma do Estado, realizado a 1100 pessoas nos dias 7, 8 e 22 de Julho de 2001, dava conta de que as instituições em que os cidadãos inquiridos menos confiam são a Assembleia da República e os Partidos Políticos que, numa escala de 0 a 3, apenas obtêm, respectivamente, a média de 1,86 e 1,49, abaixo das Seguradoras (1,88), dos grandes grupos económicos (1,89), dos Sindicatos (1,95), dos Tribunais (1,98, do Patronato (2,08), da Administração Pública (2,11), das Ordens Profissionais (2,13), da Banca (2,17), da Comunicação Social (2,34) e das Forças Armadas (2,36). Além disso, o relatório dava conta de que 51,9% se dizem insatisfeitos com o funcionamento dos tribunais e de que 43,9% têm uma má imagem da qualidade dos Serviços da Administração Pública. Cf Expresso, nº 1510, de 5/10/2001, 1º Caderno, p. 3

38 Sem os separar uns dos outros, já que como acentua Licínio Lima, analisando o pensamento de Paulo Freire, a interestruturação resulta da dialogicidade de ambos. Cf. Licínio LIMA (2000).

39 George KNELLER (1970: 126-128) sintetiza assim os princípios da Escola Nova, aplicando-os à ideologia educacional do progressismo, como vertente do pragmatismo em educação:

«1) A educação deve ser activa e estar relacionada com os interesses da criança (...)

2) A aprendizagem através de problemas deve substituir a inculcação de matérias. (...)

3) A educação deve ser a própria vida em vez de uma preparação para a vida.(...)

4) A função do professor não é dirigir mas aconselhar. (...)

5) A Escola deve fomentar a cooperação em vez da concorrência. (...) e

6) Somente a democracia permite - de facto, e incentiva - a livre interacção de ideias e personalidades, que é uma condição necessária do verdadeiro desenvolvimento.»

40 John DEWEY, 1916: *Democracy and Education*, New York, citado por FREITAS, CATELA e FREITAS, op. cit., Fascículo. 2, p. 33

41 Idem, *Ibidem*.

42 «*Andarilho da Utopia*» é o cognome que o próprio Paulo Freire se deu a si próprio. Aqui referimo-lo tomado de Roberto Padilha, em Prefácio a Licínio LIMA (2000: 13 – 16).

43 Esta perspectiva está também presente em Paulo BENTO, Adelaide Queiroz e Isabel Valente (1993). *Desenvolvimento Pessoal e Social e Democracia na Escola – Propostas de Actividades*. Porto: Porto Editora

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. *O Novo Modelo de Gestão das Escolas e a Conexão Tardia à Ideologia NeoLiberal*, Revista Portuguesa de Educação, Vol 8, nº 1, 1995, pp.73-86,
- AFONSO, Almerindo Janela. *O Neoliberalismo Educacional Mitigado Numa Década de Governação Social-Democrata*, in Revista Portuguesa de Educação, Vol 10, nº 2 (1997), pp. 103-138, Braga, Instituto de Educação da Universidade do Minho;
- AFONSO, Natércio G.. *A Reforma da Administração Escolar e a Participação dos Encarregados de Educação. Contributo Para Uma Análise Política*, in VÁRIOS (1995): Ciências da Educação: Investigação e Acção. Porto. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Vol I, pp. 93-107;
- BARROSO, João (1995). *Para o Desenvolvimento de uma Cultura de Participação na Escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- BARROSO, João (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta
- BARROSO, José João Ramos Paz (Organ., 2003). *A Escola Pública – Regulação, Desregulação, Privatização*. Porto: Edições ASA
- BARROSO, João (2006). *A Regulação das Políticas Públicas de Educação*. Lisboa: Educa – Unidade de Investigação e Desenvolvimento de Ciências da Educação
- BENTO, Paulo; Adelaide QUEIRÓS e Isabel VALENTE (1993). *Desenvolvimento Pessoal e Social e Democracia na Escola – Propostas de Actividades*. Porto: Porto Editora
- BERTRAND, Yves (1991). *Teorias Contemporâneas da Educação*. Lisboa: Edição do Instituto Piaget;
- BLANCO, Rogelio (1992). *La Pedagogia de Paulo Freire*. Madrid: Ediciones Endimión
- BOISMENU, Gérard; Pierre HAMEL e Georges LABICA (1992). *Les Formes Modernes de la Démocratie*. Paris, L'Harmattan e Presses Universitaires de Montréal
- BRONFEMBRENNER, Urie (1987). *Ecologia del Desarrollo Humano*. Barcelona, Paidós, p. 40. Tradução espanhola de *Ecology of Human Development*, Cambridge, Harvard University Press, 1979
- CAETANO, Marcelo (1966): *Ensaio Pouco Político*. Lisboa: Editorial Verbo
- CANOTILHO, Joaquim Gomes e Vital MOREIRA (1980). *Constituição da República Portuguesa (Anotada)*. Coimbra: Coimbra Editora
- CANOTILHO, Joaquim Gomes (1993). *Direito Constitucional*. Coimbra: Livraria Almedina. Sexta Edição Revista
- CANOTILHO, Joaquim G. (1999). *Direito Constitucional e Teoria da Constituição*. Coimbra: Livraria Almedina
- CARAÇA, Bento de Jesus (1975). *Conceitos Fundamentais da Matemática*. Lisboa: Seara Nova
- COSTA, Jorge Adelino (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*, Porto: ASA
- DEWEY, John (1959). *Democracia e Educação*. S. Paulo: Companhia Editora Nacional
- DIAS, José Ribeiro. *A educação de Adultos em Portugal no Contexto da Educação ao Longo da Vida*. Parecer do Conselho Nacional de Educação, Lisboa.

-
- Imprensa Nacional, Diário da República, II Série, nº 208, de 7/9/96, pp. 12 653-12673
- EASTHOPE, Gary (1975). *Community, Hierarchy and Open Education*. Londres: Routledge & Kegan Paul
- ESTÊVÃO, Carlos A. *Políticas de Privatização e Educação*. In Educação, Sociedade e Culturas, nº 9 (1998): 69-94
- FERREIRA, Henrique C.. *A Escola - De Organização Participada a Organização Participativa - será um Projecto Possível?* – in ESTRELA, Albano; João Barroso e Júlia FERREIRA (1995): *A Escola, Um Objecto de Estudo, L'École un Object d'Étude*. Actas do V Colóquio Nacional «A Escola: um Objecto de Estudo», «L'École: un Object d'Étude», promovido pela AIPELF/AFIRSE, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, em 17, 18 e 19 de Novembro de 1994, pp. 275 - 300
- FERREIRA, J. M. Carvalho; NEVES, José; ABREU, Paulo Nunes e CAETANO, António (1998). *Psicossociologia das Organizações*, Lisboa, McGraw-Hill;
- FONSECA, António José Duarte (1998). *A Tomada de Decisões na Escola - A Área Escola em Acção*. Lisboa: Texto Editora
- FORMOSINHO, João (1987). *Educating for Passivity - A Study of Portuguese Education (1926-1968)*, Ph. Thesis, University of London, Institute of Education
- FORMOSINHO, João (1989a). *De Serviço de Estado a Comunidade Educativa - Uma Nova Concepção para A Escola Portuguesa*, in Revista Portuguesa de Educação, nº 1 (1989), pp.53-86, Braga, Instituto de Educação
- FORMOSINHO, João (1989b): *A Direcção das Escolas Portuguesas - Da Democracia Representativa Centralizada à Democracia Participativa Descentralizada*, Comunicação apresentada ao Congresso "A Educação, o Socialismo Democrático e a Europa", Lisboa, 5 a 7 de Maio de 1989
- FORMOSINHO, João; A. Sousa FERNANDES; Joaquim MACHADO; Fernando Ilídio FERREIRA (2005). *Administração da Educação – Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação*. Porto: Edições ASA
- FORMOSINHO, João; António Sousa FERNANDES; Manuel Jacinto SARMENTO e Fernando Ilídio FERREIRA (1999). *Comunidades Educativas - Novos Desafios à Educação Básica*. Braga. Livraria Minho, Coleção Minho Universitária
- FREAZA, Ida de Salles. *O Adeus do Príncipe*. In Expresso (Revista), nº 1574 (28/12), p. 19 – 23.
- FREINET, Célestin (1974). *A Educação Pelo Trabalho*. Lisboa: Editorial Presença
- FREINET, Célestin (1975). *As Técnicas Freinet da Escola Moderna*. Lisboa: Editorial Estampa
- FREIRE, Paulo (1975): *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento
- FREITAS, C. Varela; Maria Emília CATELA, e Maria L. FREITAS,. (1984). *As Correntes Actuais da Pedagogia e a sua Inserção Política, Económica e Social*, Fascículo 2. Aveiro: Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.
- GARCIA, Santiago Molina (1995). *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*, Alcoy, Ediciones Marfil

-
- GIDDENS, Anthony (1999). *Para uma Terceira Via*. Lisboa, Editorial Presença. Edição original. *The Third Way*, 1997
- GIRARD, Alain et Claude NEUSCHWANDER (1997). *Le Libéralisme contre la Démocratie - Le temps des Citoyens*. Paris. Éditions La Découverte et Syros
- GODFRAIN, Jacques (1999). *Politique Sociale et Participation*. Paris. Éditions du Rocher
- GOURNAY, Bernard (s.d.). *Introdução à Ciência Administrativa*, Publicações Europa-América, s.d., p. 149
- HANNOUN, Hubert (1980). *A Atitude Não-Directiva em Carl Rogers*, Lisboa, Livros Horizonte
- HAYECK, Friederich Von (1980). *Droit, Législation et liberté*, Paris: PUF
- HAYEK, Friederich Von (1974). *La Route de la Servitude*, Paris: PUF
- HERMEL, Philippe (1988). *Le Management Participatif – sens, réalités actions*. Paris: Les Éditions d'Organisation. 254 páginas
- KNELLER, George (1970). *Introdução à Filosofia da Educação*, Rio de Janeiro, Zahar Editores
- LE GOFF, Jean-Pierre (1999). *La Barbarie Douce - La Modernisation Aveugle des Entreprises et de l'École*. Paris. Éditions la Découverte
- LIMA, Licínio C. (1988). *A Gestão das Escolas Secundárias – A Participação dos Alunos*, Lisboa: Livros Horizonte
- LIMA, Licínio C. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Tese de Doutoramento
- LIMA, Licínio C. (1994). *Modernização, Racionalização e Optimização. Perspectivas neo-taylorianas na Organização e Administração da Educação*. In Cadernos de Ciências Sociais, nº 14 – Jan/94: 119 – 139
- LIMA, Licínio C. (1996a). *O Paradigma da Educação Contábil – Políticas Educativas e Perspectivas Gerencialistas no Ensino Superior em Portugal*. In Revista Brasileira de Educação, nº4 (Jan – Abr/97), pp. 43 – 58.
- LIMA, Licínio C. (1996b). *Educação de Adultos e Construção da Cidadania Democrática: Para Uma Crítica do Gerencialismo e da Educação Contábil*. In Inovação, vol. 9, nº 3: 283-298.
- LIMA, Licínio C. (1998a): *Mudando a Cara da Escola: Paulo Freire e a Governação Democrática da Escola Pública*, in Educação, Sociedade e Culturas, nº 10, 1998, 7-55
- LIMA, Licínio C. (1998b): *A Escola Como Organização e a Participação na Organização Escolar – Um Estudo da Escola Secundária em Portugal*, 2ª Edição, revista e aumentada. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia – Centro de Estudos em Educação e Psicologia
- LIMA, Licínio C. (1998c) *Para uma Análise Multifocada dos Modelos Organizacionais de Escola Pública*, in Licínio C. LIMA, 1998b, *A escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*, pp. 579 - 601. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia
- LIMA, Licínio C. (2000): *Organização Escolar e Democracia Radical: Paulo Freire e a Governação da Escola Pública*. S. Paulo: Instituto Paulo Freire e Cortez Editora.

-
- LIMA, Licínio C. e Almerindo J. AFONSO. *Participação Discente e Socialização Normativa na Perspectiva de Uma Sociologia das Organizações Educativas*. In Aprender, nº 11 (1990), pp. 29-37
- LOBROT, Michel (1966): *La Pédagogie Institutionnelle – l'École vers l'Autogestion*. Paris: Gauthier-Villars Éditeur;
- LOURENÇO, Orlando M.. *Desenvolvimento Pessoal e Social: Educação Para a Justiça ou Para a Santidade?* . in Revista Portuguesa de Educação, Vol 5, nº 2 (1992), pp. 129-136, Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho
- MACHADO, Baptista (1982). *Participação e Descentralização, Democracia e Neutralidade na Constituição de 1976*. Coimbra: Livraria Almedina
- MARTIN, Dominique (1994): *Démocratie Industrielle - La Participation Directe Dans Les Entreprises*, Paris, PUF
- MARTINS, Manuela (Coordenadora, 1997). *Actas do VIII Seminário Internacional do SI - RC - 10 DA ISA (1995) - «Participação e Cultura nas Organizações»*, Vol II, in CADERNOS DO NOROESTE - Vol 10 - nº 2. Braga, Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho;
- MIRANDA, Jorge (1981). *Manual de Direito Constitucional – Vol I*. Coimbra: Coimbra Editora
- MIRANDA, Jorge (2002). *Teoria do Estado e da Constituição*. Coimbra: Coimbra Editora
- NOT, Louis (1991). *As Pedagogias do Conhecimento*, Editora Bertrand do Brasil, Rio de Janeiro;
- NÓVOA, António. *A Inteira de um Projecto Pedagógico*. In Michael W. APPLE e António NÓVOA (Orgs., 1998): *Paulo Freire: Política e Pedagogia*. Porto, Porto Editora, pp.174 – 176
- NOZICK, Robert (1988). *Anarchie, État et Utopie*. Paris: PUF. Original americano, 1974.
- PIAGET, Jean (1965). *Logique et Connaissance Scientifique*, Paris: Gallimard
- PIAGET, Jean (1979). *L'Épistémologie Génétique*. Paris: PUF
- PIAGET, Jean e Barbel Inhelder (1978). *La Psychologie de l'enfant*, Paris: PUF
- PRAIA, Maria (1991). *Desenvolvimento Pessoal e Social*. Porto: Edições ASA
- RAWLS, John (2001). *Uma Teoria da Justiça*. Lisboa: Editorial Presença (2ª edição). Original inglês, 1971, Harvard College. Primeira edição Portuguesa, 1993, Edit. Presença
- RESNIK, Philip (1992). *«Des Sans-cullottes à la Démocratie Participative*. In BOISMENU, Gérard; Pierre HAMEL e Georges LABICA (1992): *Les Formes Modernes de la Démocratie*. Paris: L'Harmattan e Presses Universitaires de Montréal, pp. 245 – 261.
- ROCHA, Custódia. *Democracia e Participação. A Feminização da Gestão Escolar e a Realização da Escola Democrática*, in Revista de Educação, Vol. VII, nº 2 - 1998, pp. 29-41, Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa
- ROUSSEAU, Jean-Jacques (1973): *Contrato Social*. Lisboa: Editorial Presença. Tradução de Mário Franco de Sousa. Original, *Du Contract Social*, 1760.
- SALAS, Miguel C. *Participación en la Comunidad Educativa*. In Óscar SÁENZ (Coordenador, 1985). *Organización Escolar*, Madrid, Editorial Anaya, pp.444-464.

-
- SEBASTIÃO, Sónia M. P. (2005). *A Democracia Directa ainda Interessa? – O Caso Suíço*. Lisboa : Universidade de Lisboa – Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas
- SNYDERS, Georges (1973). *Où Vont les Pédagogies Non-directives?*, Paris: PUF
- SNYDERS, Georges (s. d.). *Pedagogia Progressista*, Coimbra: Livraria Almedina
- TEODORO, António (1994): *Política Educativa em Portugal - Educação, Desenvolvimento e Participação Política dos Professores*, Lisboa, Bertrand Editora
- TERESTCHENKO, Michel (1994). *Philosophie Politique: 1. Individu et Société*. Paris, Hachette
- VICENTE, Nuno A. (2007). *Escola da Ponte – Uma Singularidade Organizacional*. Lisboa: Universidade Clássica - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Tese de Mestrado (Policopiada)