



**Título:** Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola

**Autor:** João Barroso

**Colecção:** Cadernos de Organização e Gestão Curricular

**ISBN:** 972-9380-77-5

**Editora:** Instituto de Inovação Educacional

## ÍNDICE

<a href="#">NOTA DE APRESENTAÇÃO</a> .....	1
<a href="#">LEMBRANDO A LEI DE BASES...</a> .....	2
<a href="#">Artigo 43º</a> .....	2
<a href="#">Artigo 45º</a> .....	2
<a href="#">INTRODUÇÃO</a> .....	3
<a href="#">I — A GESTÃO PARTICIPATIVA E OS SEUS ACTORES</a> .....	7
<a href="#">O CONCEITO DE GESTÃO PARTICIPATIVA</a> .....	7
<a href="#">OS PROFESSORES</a> .....	9
<a href="#">OS TRABALHADORES NÃO DOCENTES</a> .....	10
<a href="#">OS ALUNOS</a> .....	11
<a href="#">OS PAIS</a> .....	12
<a href="#">OS REPRESENTANTES DA AUTARQUIA E DA COMUNIDADE LOCAL</a> .....	14
<a href="#">II — COMO DESENVOLVER UMA «CULTURA DE PARTICIPAÇÃO» NA ESCOLA</a> .....	16
<a href="#">UMA CULTURA DE PARTICIPAÇÃO</a> .....	16
<a href="#">OS PRINCÍPIOS E AS ESTRATÉGIAS</a> .....	17
<a href="#">Princípios</a> .....	17
<a href="#">Estratégias</a> .....	18
<a href="#">ESTRUTURAS E PROCESSOS</a> .....	19
<a href="#">As equipas</a> .....	20
<a href="#">As reuniões</a> .....	22
<a href="#">III — PARA IR MAIS LONGE</a> .....	25
<a href="#">QUE FAZER?</a> .....	25
<a href="#">COMO UTILIZAR ESTE CADERNO</a> .....	26
<a href="#">Pista 1</a> .....	26
<a href="#">Pista 2</a> .....	27
<a href="#">Pista 3</a> .....	29
<a href="#">REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</a> .....	31

## NOTA DE APRESENTAÇÃO

A necessidade de conhecimento e reflexão sobre a *organização e gestão das escolas* é cada vez mais assumida como uma condição indispensável ao processo de desenvolvimento e melhoria do desempenho das escolas.

Este reconhecimento exige um investimento na qualificação dos professores em geral e dos profissionais com responsabilidades nos órgãos de gestão das escolas em especial, sobre esse campo de estudo e de trabalho.

O acesso a novas experiências e aos resultados a que a investigação vem chegando, devem corresponder a um recurso fundamental das escolas quando se pretende promover a substituição de práticas de organização e gestão baseadas fundamentalmente na reprodução de hábitos adquiridos, por uma prática reflectida, geradora de soluções inovadoras.

Neste contexto, com a publicação da colecção *Cadernos de organização e gestão escolar* de que faz parte este “caderno”, pretende-se:

- Possibilitar o *acesso* fácil a uma informação pertinente e actualizada sobre questões fundamentais do funcionamento das escolas;
- Disponibilizar recursos formativos/informativos capazes de serem utilizados na *construção de quadros de inteligibilidade* da vida organizacional das escolas;
- Contribuir para que a *fundamentação das decisões* a tomar pela escola ultrapasse o âmbito definido unicamente pelas determinações legislativas e pela experiência directa dos actores para passar também a apoiar-se na análise produzida sobre as questões em causa.

Para o tratamento das questões abordadas em cada um dos *cadernos* foram convidados investigadores e especialistas das matérias em causa que, tendo presente problemas das escolas relativamente aos temas seleccionados, dão conta das experiências e da reflexão que têm realizado de maneira a torná-las úteis ao trabalho que se realiza nas escolas.

O *Instituto de Inovação Educacional* que tem como uma das suas finalidades contribuir para a produção, sistematização e divulgação do conhecimento necessário ao desenvolvimento da qualidade da educação, isto é, contribuir para a resolução dos problemas com que se defronta a educação para o processo de inovação educacional, com a estratégia de organização e publicação destes *Cadernos de organização e gestão escolar* cumpre a função fundamental de propiciar e promover a interacção entre o conhecimento e a prática dos actores.

Berta Macedo

## **LEMBRANDO A LEI DE BASES...**

### **Artigo 43º**

*1 — A administração e gestão do sistema educativo devem assegurar o pleno respeito pelas regras de democraticidade que visem a consecução de objectivos pedagógicos e educativos, nomeadamente no domínio da formação social e cívica.*

*2 — O sistema educativo deve ser dotado de estruturas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local, que assegurem a sua interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das actividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico.*

*3 — Para os efeitos do número anterior serão adoptadas orgânicas e formas de descentralização e de descentração dos serviços, cabendo ao Estado, através do ministério responsável pela coordenação da política educativa, garantir a necessária eficácia e unidade de acção.*

### **Artigo 45º**

*(...)*

*2 — Em cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos de educação ensino a administração e gestão orientam-se por princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo, tendo em atenção as características específicas de cada nível de educação e ensino.*

*(...)*

*4 — A direcção de cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos dos ensinos básico e secundário é assegurada por órgãos próprios, para os quais são democraticamente eleitos os representantes de professores, alunos e pessoal não docente, e apoiada por órgãos consultivos e por serviços especializados, num e noutro caso segundo modalidades a regulamentar para cada nível de ensino.*

*(...)*

**... 10 ANOS DEPOIS.**

## INTRODUÇÃO

A participação na gestão das organizações educativas constitui hoje um dos temas mais presentes na agenda das reformas da administração escolar, nos mais diversos países.

Contudo, o aparente consenso sobre a necessidade de “aumentar a participação” esconde divergências profundas quanto às razões políticas e administrativas de tal facto, bem como quanto à distribuição de poderes entre os diferentes “actores” e “parceiros” educativos: professores e outros trabalhadores não docentes, alunos, pais, elementos da sociedade local, autarcas, etc.

Assim, sob o conceito amplo de “participação” misturam-se medidas de natureza e alcance diferentes, cujos efeitos sobre as estruturas de gestão, modos de organização e resultados da escola podem ser muitas vezes contraditórios.

Entre os principais «tipos» de medidas que têm sido tomadas, podemos destacar:

- A *descentralização da administração da educação*, destinada a assegurar uma maior participação das autarquias na definição de uma política educativa local e na gestão do sistema, nomeadamente das escolas individualmente consideradas.
- A devolução de poderes e competências, por parte da administração central ou regional, aos órgãos de gestão das próprias escolas — «*gestão centrada na escola*» — com o reforço da sua autonomia e a sua abertura à participação (por vezes maioritária) dos representantes dos pais e de outros elementos da comunidade.
- O desenvolvimento de uma «*gestão participativa*» nas escolas, com a criação de estruturas e processos que permitam o envolvimento dos trabalhadores na tomada de decisão e nas modalidades de funcionamento da organização.

Estes três tipos de medidas têm estado presentes nos vários processos que, nos últimos anos, têm marcado a evolução do «Estado educador» centralizado. Mas a lógica que tem presidido à redistribuição do poder que estava concentrado na administração central tem considerado quase sempre estes três processos (e os grupos de actores e de interesses que beneficiam) de um modo antagónico e concorrencial.

Na verdade, na maior parte dos casos, o aumento da “participação” de um dos «grupos» tem sido obtido à custa da marginalização ou diminuição da influência de outros grupos, sem que se adoptem estratégias complementares que preservem o equilíbrio entre as três modalidades de participação acima referidas.

Assim, o aumento da participação das autarquias (com a descentralização) fez-se, muitas vezes, com a diminuição da autonomia das escolas e contra a participação dos professores ou dos pais. Ou então, o aumento da participação dos professores (com a gestão participativa) fez-se contra a participação dos pais e com a marginalização dos alunos. E ainda, em muitos casos, o aumento da participação dos pais e de elementos da sociedade local, fez-se com a diminuição do poder das autarquias e a marginalização dos professores e dos alunos.

Esta conflitualidade subjacente aos processos de redistribuição de poderes entre o centro e a periferia do sistema que tem caracterizado, principalmente nos últimos anos, a evolução da administração da educação em vários países (dos Estados Unidos e Canadá à Austrália e Nova Zelândia, passando pela maior parte dos países europeus), não é vista por muitos estudiosos destes temas, como um processo acidental e inocente.

De facto, são vários os autores que, adoptando uma perspectiva crítica na análise da administração educacional, denunciam uma certa «hipócrisia» que parece existir, por parte do poder político central, na adopção desencontrada destas medidas de descentralização, gestão centrada na escola, e de gestão participativa.

Elas não passariam de mera retórica liberalizadora, necessária para preservar, sob a aparência de um processo de devolução/participação, o controlo, por parte do Estado e da sua Administração Central, do funcionamento do sistema e a garantia da adequação dos resultados aos seus objectivos.

No fundo, era como que se os agentes do poder central (o governo e a sua administração) seguissem, neste domínio, o aforismo popular: «*Quem parte e reparte e não fica com a melhor parte...*»

\*

Em Portugal, também têm sido visíveis as ambiguidades e contradições destes processos aparentes de maior participação de diferentes actores na gestão das escolas.

A história recente da evolução da administração da educação, em particular depois de 1976, tem sido marcada por estratégias divergentes quanto às medidas e beneficiários do processo de «participação» na gestão das escolas:

- Numa primeira fase, foram adoptados princípios e estruturas de gestão participativa nas escolas, centradas essencialmente nos professores (e em muito menor grau em outros trabalhadores não docentes e alunos), sem que se assistisse, de igual modo, à descentralização da administração e ao reforço da autonomia das escolas, bem como à participação dos pais e outros representantes da sociedade local.
- Numa segunda fase, foram aprovados normativos que aparentemente consagram uma maior participação dos pais e de outros elementos da comunidade na gestão das escolas, sem que fosse igualmente reforçado o poder das autarquias e, ao mesmo tempo, ameaçando o poder profissional dos professores, com medidas restritivas da gestão participativa.

Dum ponto de vista formal-legal, a solução para este problema podia ser encontrada, de uma maneira simples, no quadro de um ordenamento jurídico que distribuisse as diferentes atribuições e competências necessárias ao funcionamento das escolas e ao cumprimento da sua missão, de um modo coordenado e equilibrado, pelos diferentes actores e parceiros em presença.

Isto passaria por, *simultaneamente*:

- *Descentralizar* (atribuindo poderes de decisão e meios às autarquias, em colaboração com outros parceiros educativos locais, para definirem e executarem uma política local de educação, comum às escolas da sua zona de influência, nos domínios da adequação local do currículo, da integração com outros equipamentos sociais, da organização de actividades de extensão curricular, na gestão da rede escolar, na construção de equipamentos e na afectação e manutenção de outros recursos).
- *Transformar cada escola, ou conjunto de escolas afins, numa unidade autónoma de gestão* (concedendo poderes e meios para os seus órgãos próprios definirem uma política de estabelecimento de ensino e elaborarem os seus planos de desenvolvimento — projecto educativo/planos de acção — de acordo com a especificidade dos seus alunos, e no respeito pelos interesses, nem sempre convergentes, dos pais, dos professores e dos outros trabalhadores da escola).
- *Instituir e desenvolver nas escolas, estruturas e processos de gestão participativa* (que permitam o envolvimento dos seus «trabalhadores», incluindo como tal, não só o pessoal docente e não docente, mas também os alunos e outros elementos que contribuem igualmente para a produção do trabalho escolar, na tomada de decisão sobre a organização e execução das actividades necessárias à realização das finalidades e objectivos da escola).
- *Preservar para o Estado, e em particular para a sua administração central a função de regulação* necessária para garantir a unidade e qualidade do serviço público nacional de ensino e para corrigir as assimetrias existentes.

\*

Como é evidente, estas medidas só podem ser tomadas pelo poder político, no quadro de um longo e faseado processo de evolução que a Lei de Bases anunciava, mas que está longe de ser cumprido.

Contudo, elas devem ser tidas em conta, como quadro de referência, quando se pretende contribuir para desenvolver nas escolas processos de «gestão participativa», que é um dos objectivos essenciais deste Caderno Temático. E isto para que «a gestão participativa» não seja tomada unicamente como um conjunto de técnicas gestionárias que podem ser postas em prática ignorando os fundamentos teóricos da sua concepção e a dimensão social e política da sua aplicação.

Além disso, a experiência tem demonstrado que as reformas neste, como em outros domínios, só podem ter êxito se encontrarem nas escolas um meio propício ao seu desenvolvimento. E, neste caso, o meio propício passa pela existência de uma real «cultura de participação» que afecte o quotidiano escolar, desde as actividades na sala de aula, ao funcionamento dos diferentes órgãos de gestão, às relações com os pais e famílias dos alunos, às práticas de liderança inerentes aos diferentes cargos, à vida em comum.

É por isso que, em muitas escolas, em momentos diferentes e por razões diversas, foi possível desenvolver processos formais e informais de participação de

professores, de alunos, de pais e de outros elementos da sociedade local que ultrapassaram, largamente, as limitações do quadro legal existente.

Na criação de condições para o desenvolvimento desta «cultura de participação» têm particular responsabilidade os órgãos de gestão da escola e os seus líderes naturais quer se trate de membros dos conselhos directivos e pedagógicos (ou de directores executivos e membros do conselho de escola ou área escolar, para falar no «modelo» que está em experiência), ou de outros detentores de influência.

\*

O principal objectivo deste Caderno Temático é, como já disse atrás, contribuir para que se desenvolva nas escola uma «cultura de participação», nomeadamente através da adopção de formas de «gestão participativa».

Para isso, numa primeira parte, irei clarificar o conceito de «gestão participativa» e definir qual o tipo de intervenção esperado por parte dos diferentes membros da organização (professores e outros trabalhadores não docentes, alunos, pais e outros elementos da sociedade local).

Numa segunda parte, apresentarei uma descrição de alguns dos campos possíveis de participação existentes na escola e as modalidades de gestão que podem ser mais adequadas.

Numa terceira parte, atendendo ao carácter limitado desta abordagem, irei propor algumas pistas de reflexão e de aprofundamento deste tema, com o fim de os professores e outros membros da escola desenvolverem, se o desejarem, as suas competências neste domínio e encontrarem soluções ajustadas aos problemas com que se debatem.

# I — A GESTÃO PARTICIPATIVA E OS SEUS ACTORES

## O CONCEITO DE GESTÃO PARTICIPATIVA

No domínio das teorias da administração em geral, a «gestão participativa»<sup>\*</sup> corresponde a um conjunto de princípios e processos que defendem e permitem o envolvimento regular e significativo dos trabalhadores na tomada de decisão.

Este envolvimento manifesta-se, em geral, na participação dos trabalhadores na definição de metas e objectivos, na resolução de problemas, no processo de tomada de decisão, no acesso à informação e no controlo da execução. Ele pode assumir graus diferentes de poder e responsabilidade e afectar quer a organização no seu conjunto, quer cada trabalhador e o seu posto de trabalho, embora esteja sempre orientado para a realização das finalidades da organização.

No quadro da evolução das teorias da administração, a «gestão participativa» tem a sua origem no «movimento das relações humanas» que se difundiu a partir dos célebres estudos conduzidos entre 1924 e 1933, por Elton Mayo, na Western Electric's Hawthorne, nos Estados Unidos. Estes estudos e a investigação que se lhes seguiu mostraram a importância do «factor humano» nas organizações relativizando, assim, a ideia de que era possível uma racionalidade da gestão baseada na «organização científica do trabalho», como defendiam Frédéric Taylor e os seus seguidores, desde o princípio do século.

Contudo, apesar de, desde esta altura, e do ponto de vista teórico e empírico, se dar como adquirida a importância dos sentimentos e dos factores afectivos e psicológicos para explicar o comportamento dos indivíduos nas organizações, só muito lentamente é que se introduziram modificações nos processos de gestão nas empresas e outros serviços, de acordo com esses princípios.

Um dos momentos em que se assiste a uma aceleração no desenvolvimento de formas de gestão participativa situa-se nos finais da década de 60, até meados da década de 70, na Europa, onde, por efeito de movimentos políticos e sociais diversos, os trabalhadores e as suas organizações sindicais passam a reivindicar modalidades mais democráticas de gestão que levam à introdução de diversas formas de «cogestão» em muitas empresas e a experiências «autogestionárias».

Mais recentemente, já a partir da década de 80, tem-se assistido ao aparecimento de múltiplas propostas de «estruturas e processos de participação», no quadro de uma profunda modificação dos princípios e métodos da gestão empresarial.

---

<sup>\*</sup> A designação «gestão participativa» é usada por analogia com o que se passa em outras línguas (*gestion participative* ou *participatory management*) e porque se pretende significar que é uma forma de gestão que cria condições para a participação dos diferentes membros de uma organização. Contudo o termo «gestão participada», em certo sentido, pareceria mais ajustado, pois põe a tónica no facto de, para possibilitar a participação (isto é, «ser participativa»), a gestão tem de ser, em si mesma, «participada».

Entre estas estruturas e processos são de referir, segundo a caracterização que Lise Demailly (1991) faz do «ideal-tipo» de gestão participativa, nas empresas industriais:

- divisão de tarefas e funções que permitam manter, ao nível da pessoa, a coerência entre a escolha dos objectivos, os métodos, a organização, a execução e o controlo;
- substituição de uma hierarquia de autoridade, por uma hierarquia de competências, de ajuda técnica e de animação de equipas;
- criação de espaços de negociação sobre os objectivos do trabalho, a qualidade, a organização e as condições de trabalho, no quadro de modelos de decisão mista;
- avaliação (e progressão na carreira) a partir das capacidades técnicas, mas também da implicação e do grau de participação, envolvendo neste processo os profissionais de base e a hierarquia;
- criação de «ilhas de produção» através da autonomia e funcionamento colectivos, à volta de projectos contratualizados, e larga delegação de poderes de decisão;
- utilização da preocupação pela qualidade, como forma de estabelecer relações entre as actividades concretas dos trabalhadores e as finalidades da empresa (criação de estruturas de participação, colectivos de trabalho, redes de comunicação, grupos de projecto, etc.).

Este desenvolvimento recente da «gestão participativa» ficou-se a dever, essencialmente, a dois tipos de factores:

- Por um lado, no domínio das teorias da administração e da análise organizacional, vários autores têm vindo a mostrar, com a sua reflexão teórica e com a sua investigação empírica, a importância dos indivíduos (da sua racionalidade, da sua autonomia e das suas estratégias) nas organizações. É neste contexto que hoje se fala dos «actores» organizacionais e da sua «racionalidade», das organizações como «arenas políticas», da «autonomia», «estratégias» e «jogos relacionais» dos actores, das «dinâmicas da acção organizada», etc.
- Por outro lado, no domínio das práticas de gestão empresarial tem-se assistido à influência crescente dos princípios e modelos japoneses, com a criação de dispositivos de «desenvolvimento organizacional» baseados na partilha de responsabilidades pelas equipas de trabalho; com o aparecimento dos «círculos de qualidade» como forma de associar voluntariamente os trabalhadores à resolução de problemas e ao processo de tomada de decisão; com o desenvolvimento do trabalho em equipa; com a co-responsabilização dos trabalhadores na elaboração dos projectos da organização e consequente comprometimento na sua execução; etc.

Abreviando, por força das circunstâncias, a descrição da lenta e complexa evolução que este movimento sofreu desde o seu início, podemos dizer que ao longo destes últimos 70 anos a participação dos trabalhadores na gestão foi sendo sucessivamente reivindicada: por razões psicossociais (como forma de motivar os trabalhadores); por razões políticas (como forma de democratizar o governo das empresas); por razões sociais (como forma de conciliar a liberdade individual com a necessária integração social); e, finalmente, por razões “gestionárias” (como forma de melhorar a qualidade do trabalho, de ajustar a organização à turbulência exterior, e resolver a complexidade dos problemas organizacionais).

Deste modo, é possível dizer que existe, hoje, um largo consenso quanto à necessidade de introduzir formas de «gestão participativa» nas organizações (públicas ou privadas, industriais ou de serviços, lucrativas ou sem fins lucrativos), embora, como vimos, as motivações possam ser muito diversas.

Também nas escolas se assistiu a um movimento idêntico, embora só recentemente se tenha generalizado o conceito. Para isso muito contribuíram (para além da própria evolução das teorias das organizações e da administração educacional) os estudos realizados no domínio das «escolas eficazes».

Na verdade, a maior parte destes estudos, efectuados a partir dos finais da década de 70, mostraram a importância dos factores organizacionais no rendimento escolar dos alunos, em particular os relacionados com a sua gestão. Entre estes factores destacava-se a existência de um estilo de gestão que promovesse a participação dos professores na planificação das actividades, o trabalho em equipa, formas de gestão colegiais, e uma «cultura de reforço mútuo» na resolução de problemas e no desenvolvimento profissional.

## **OS PROFESSORES**

Como se depreende do que foi dito, quando se fala de «gestão participativa» (e independentemente de outros contextos, níveis e destinatários da participação) está-se a falar essencialmente do envolvimento dos trabalhadores na gestão, o que no caso das escolas, quer dizer, em primeira linha, dos professores.

Os professores constituem, em princípio, uma força de trabalho altamente especializada e qualificada que em muitos casos se aproxima de um corpo profissional.

Mesmo se, no nosso país, ainda mantém o estatuto de «funcionários públicos», a tendência geral é para reforçar um conjunto de requisitos ao nível da formação inicial, do controlo sobre o seu próprio trabalho, e da standardização das suas qualificações, que «desfuncionizam» as suas funções e promovem o seu profissionalismo. As escolas tornam-se «organizações profissionais», e uma das características destas organizações é, exactamente, o controlo que os profissionais exercem sobre a sua gestão, quer directamente, quer através da escolha dos seus gestores.

Mas outras razões há que justificam o envolvimento dos professores na gestão das escolas.

Em primeiro lugar, numa organização como a escola, a gestão é uma dimensão do próprio acto educativo. Definir objectivos, seleccionar estratégias, planificar, organizar, coordenar, avaliar as actividades e os recursos, ao nível da sala de aula, ou ao nível da escola no seu conjunto, são tarefas com sentido pedagógico e educativo evidentes. Elas não podem, por isso, ser dissociadas do trabalho docente e subordinarem-se a critérios extrínsecos, meramente administrativos.

Em segundo lugar, a redefinição da profissão docente e as próprias mudanças nos modelos e práticas de ensino, a que se tem vindo a assistir nos últimos anos, têm valorizado a abordagem do professor como «um gestor de situações educativas». O professor já não é o que transmite conhecimentos aos alunos, mas o que cria as condições necessárias para que estes aprendam. Ele é, portanto um organizador e disponibilizador de recursos, em conjunto com os seus colegas e, por vezes, outros adultos, quer na sala de aula, quer noutras dependências do estabelecimento de ensino, quer envolvendo alunos isolados, quer em pequenos ou grandes grupos, em actividades estritamente curriculares ou extra-curriculares, no interior ou no exterior da escola. E tudo isto são funções de gestão que, naturalmente, o professor não pode desenvolver sozinho e fora de uma organização.

Por tudo isto se vê o papel central que a participação dos professores desempenha para o êxito da gestão de uma escola e para a sua adequação aos objectivos educativos.

Contudo esta complexificação evidente do papel do professor, não pode dispensar a correspondente formação. É ela que permite uma participação qualificada e o assumir de novos papéis quer se trate de professores que desempenham cargos de gestão de topo, ou de gestão intermédia, ou simplesmente se integrem em equipas de ensino.

A gestão do ensino e das escolas é uma tarefa complexa que exige conhecimentos específicos, no domínio da administração educacional, e que devia fazer parte da formação inicial e contínua de cada professor, em função da natureza dos cargos que exercesse e das tarefas pelas quais se responsabilizasse.

## **OS TRABALHADORES NÃO DOCENTES**

Apesar de serem em menor número e, durante muito tempo, exercerem uma actividade desqualificada, os membros do pessoal não docente deverão integrar também as estruturas e as redes de participação da escola. Devem fazê-lo na sua qualidade de adultos com responsabilidades educativas e como técnicos de apoio logístico às actividades de ensino.

Quem conhece a base de recrutamento de muitos destes trabalhadores e o abandono a que foi votada a sua formação sabe que esta é uma área onde a reconversão das tarefas e dos perfis profissionais mais é necessária. Essa reconversão

deve ir no sentido da sua maior especialização, na redução do seu número e na diversificação das suas competências e qualificações.

Enquanto isto não acontece é preciso que os próprios trabalhadores e os responsáveis pela gestão das escolas encontrem as formas mais adequadas de valorizar a dimensão educativa do seu trabalho. E é nessa dimensão que devem assentar os dispositivos e processos de participação do pessoal não docente.

## **OS ALUNOS**

Na maior parte das obras que tratam especificamente da «gestão participativa» nas escolas, não é suficientemente valorizado o papel desempenhado pelos alunos.

Por um lado, em muitos sectores nomeadamente nos ligados à administração da educação, ainda é dominante a concepção do aluno como «produto» do trabalho dos professores e da actividade da escola. Esta concepção está ligada aos modelos e práticas tradicionais de ensino que faziam do professor um «oleiro» e dos alunos o «barro» que ele moldava, ou, para utilizar outra metáfora, o «jardineiro» que ajudava a «planta-aluno» a crescer.

Por outro lado, mesmo em versões menos «artesanais» do trabalho pedagógico e que correspondem a perspectivas neo-liberais recentes, o aluno é visto como um «cliente» e o professor como um «prestador de serviços».

Ora, quer num caso quer no outro, o aluno é sempre visto como algo extrínseco à produção do próprio acto educativo, limitando-se a «sofrê-lo» ou a «consumi-lo», conforme a metáfora utilizada. E neste caso não faz sentido falar em participação na gestão, como não faz sentido dizer que as pessoas que vão fazer compras no supermercado devem fazer parte da sua administração, ou que os parafusos produzidos por uma fábrica são indicados para desempenharem as funções de gerente.

Para que se possa defender a participação dos alunos na gestão das escolas há que encará-los como se fossem «trabalhadores».

Na verdade, e numa concepção pedagógica mais actualizada, os alunos são considerados, não como objectos da formação, mas como sujeitos da sua formação. Isto significa que as crianças e jovens que frequentam as nossas escolas não devem ser vistas como consumidoras passivas dos conhecimentos transmitidos pelos professores, mas sim como co-produtoras dos saberes, saberes fazeres e saberes ser, necessários ao seu crescimento e desenvolvimento.

Nesta perspectiva, a actividade das escolas não é (como dizem os economistas da educação) produzir «alunos-formados», mas sim produzir conhecimentos, fornecer os meios e criar as condições para que as crianças e os jovens sejam autores do seu próprio crescimento (físico, psíquico, intelectual, afectivo, moral, etc.). E nesta actividade os professores, outros adultos que exercem funções na escola e os próprios alunos são todos «produtores», ainda que diferentemente qualificados e especializados, mas igualmente responsáveis.

É por isso que, olhando de um ponto de vista da gestão participativa, não basta dizer que a participação dos alunos na gestão das escolas «é uma aprendizagem da cidadania», mas, mais do que isso, a participação dos alunos na gestão das escolas «é uma condição essencial para a própria aprendizagem». Isto não significa que se minimizem os efeitos educativos da formação cívica e pessoal inerente à vivência democrática que a participação dos alunos na gestão proporciona. Mas que, para além destas razões educativas, é preciso reconhecer aos alunos o direito de interferirem na organização do seu próprio trabalho, em parceria com os outros trabalhadores, no respeito das suas competências próprias e de um modo ajustado à sua idade e esfera de influência.

## OS PAIS

De um modo geral, parece existir hoje um relativo consenso quanto às vantagens das relações entre a escola e a família para uma correcta escolarização dos alunos. Contudo, durante muito tempo as regras e a natureza destas relações eram exclusivamente determinadas pelas autoridades escolares que viam nos pais uns auxiliares ou colaboradores da acção educativa da escola, e nunca uns «parceiros» e «co-decisores».

A partir dos anos 60, tem-se assistido na maioria dos países do ocidente europeu, a um reforço dos «direitos parentais» sob o controlo da escola pública. Estes direitos adquirem uma dimensão e um campo de aplicação muito diversificados, conforme os países e as épocas, mas situam-se fundamentalmente em quatro domínios:

- a definição das políticas educativas;
- a escolha da escola frequentada pelos filhos de acordo com os valores, interesses e estratégias que adoptam para orientar o seu percurso escolar e profissional;
- a gestão da escola e o controlo sobre o seu funcionamento;
- o acompanhamento da escolarização dos seus educandos e a decisão sobre o seu futuro escolar.

Para fundamentar os direitos dos pais nesta matéria, três tipos de argumentos têm sido utilizados:

- A responsabilidade legal dos pais na educação dos filhos.
- Os direitos que devem possuir, como contribuintes e utilizadores de um serviço público com fins sociais como é a escola.
- As vantagens que resultam da articulação entre as práticas educativas familiares e as actividades escolares.

Em Portugal, e ao nível do estabelecimento de ensino, a participação dos pais ainda é, em geral, muito limitada. De um ponto de vista formal-legal, a sua participação está confinada à presença de seus representantes em alguns órgãos e no direito de serem informados sobre a escolarização dos filhos. O «novo decreto de gestão» (decreto-lei n.º 172/91) reforça essa participação ao nível do «conselho de escola ou área escolar», mas a experiência em curso, mostra que os resultados estão muito aquém das expectativas que foram criadas pelo legislador.

Esta situação está em conformidade, aliás, com as dificuldades sentidas na maior parte das experiências, em curso em outros países, que visam o alargamento da participação formal dos pais nos órgãos de gestão das escolas. Estas dificuldades resultam essencialmente dos seguintes factores: conflito de competências entre pais e professores; falta de condições que são dadas para a participação dos pais; limitada representatividade de muitos dos pais eleitos; formalismo das estruturas e processos de participação utilizados; desinteresse que a maioria dos pais acaba por manifestar em relação às modalidades de participação que lhes são propostas.

Para se perceber qual o nível e modalidades de participação na gestão que os pais deverão ter, há que distinguir os dois tipos de papéis que eles normalmente podem desempenhar nas relações com a escola:

— *Responsáveis pela educação dos alunos*: O pai e a mãe (ou encarregado de educação) individualmente considerados, como responsáveis legais da educação dos alunos, devem dispor dos meios para acompanhar a escolarização do seu educando e interferir na defesa dos seus interesses, no quadro das normas definidas para o serviço público da educação nacional e no respeito pelas competências profissionais dos professores.

Neste domínio a participação dos pais faz-se quer a nível individual junto dos professores e director de turma, quer, eventualmente, a nível colectivo, através de uma Associação de Pais e Encarregados de Educação que os representam junto da direcção da escola.

— *Co-educadores*: As famílias constituem estruturas sociais com um impacto determinante no processo de socialização das crianças e dos jovens. Nesse sentido, é importante que a organização e gestão da escola permitam o envolvimento da família dos alunos, em particular do pai e da mãe, como co-educadores. Esse envolvimento deve ter como principais finalidades: articular as práticas escolares com as práticas educativas familiares; beneficiar do contributo dos seus membros, como educadores, em actividades de natureza socio-educativa; associar os pais à tomada de decisão sobre questões que afectam directamente as modalidades da sua colaboração com a escola, ou que se prendem com o modo como a escola define e realiza os seus objectivos.

Como se vê, estes dois tipos de papéis remetem para duas modalidades de participação de natureza diferente:

— a primeira, que poderíamos chamar de *participação individual e «corporativa»* está essencialmente ligada à ideia de informação, prestação de contas e de controlo;

— a segunda, que poderíamos chamar de *participação social e cívica*, prende-se mais com o sentido de solidariedade, co-responsabilização e partenariado.

Uma e outra modalidade de participação são importantes e devem dispor de estruturas próprias e complementares. Mas, no quadro de uma «gestão participativa», com o sentido que eu lhe tenho vindo a dar, é a segunda modalidade de participação que é fundamentalmente valorizada.

Na verdade, é na medida em que os pais se integram na escola como co-educadores que devem participar nas estruturas formais e informais de gestão quotidiana da escola, independentemente do direito que lhes assiste, sempre, de acompanhar a escolarização dos seus filhos e exercer o controlo democrático sobre o funcionamento da escola.

Por isso, se queremos desenvolver nas escolas uma «cultura de participação» que abranja os pais, devemos criar condições para que um número cada vez maior e diversificado de pais possa ter um papel de relevo e intervenção no regular funcionamento e vida da escola. Só assim eles farão parte de uma mesma «comunidade educativa», e só assim será possível encontrar representantes qualificados para integrarem as diversas estruturas de decisão.

## **OS REPRESENTANTES DA AUTARQUIA E DA COMUNIDADE LOCAL**

Nos países em que as autarquias ou as colectividades locais dispõem de competências efectivas no domínio da administração da educação, a sua participação faz-se normalmente através do exercício do seu poder de tutela sobre a escola e através de estruturas de âmbito territorial mais vasto que englobam os vários estabelecimentos de ensino da sua zona de influência.

Em Portugal, a presença formal de representantes da autarquia nos órgãos de gestão da escola (como acontece no «novo decreto de gestão» — dec. lei n.º 172/91 — que se encontra em experiência), ao contrário do que por vezes se quer fazer crer, traduz uma situação de reduzida intervenção do poder autárquico na administração da educação. E isto porque a participação da autarquia se encontra limitada à presença de um único membro num órgão colegial muito mais amplo e que é dominado pelos «actores internos» da organização — o que é aliás coerente com as suas atribuições legais.

Tudo aconselha, portanto, que a intervenção das autarquias se faça institucionalmente no quadro de uma descentralização territorial (como foi referido na Introdução) e através de uma estrutura do tipo da que foi proposta pela Comissão da Reforma do Sistema Educativo — o «conselho local de educação».

Isto não significa que não haja uma intervenção directa de elementos da autarquia na gestão da escola, só que ela deve acontecer quando e na medida em que houver iniciativas concretas que envolvam a escola e os serviços autárquicos.

Portanto, no domínio da gestão quotidiana da escola a participação da autarquia deve situar-se no âmbito da parceria, independentemente do direito de tutela que o poder autárquico deve ter sobre a escola, no quadro de uma partilha de responsabilidades entre o poder central e local.

O mesmo se pode dizer em relação aos representantes dos interesses económicos e culturais. Não faz sentido impor administrativamente a sua presença nos órgãos de gestão da escola, se porventura ela não corresponder a uma prática efectiva de cooperação de determinadas empresas e associações no funcionamento regular da escola.

A participação de representantes destes sectores na gestão da escola justifica-se, assim, numa perspectiva de parceria e traduzindo uma co-responsabilização real de elementos da sociedade local no funcionamento da escola e na concretização dos seus objectivos.

É por isso que, em alguns países, a presença de elementos da sociedade local na gestão da escola resulta de um processo de cooptação pelos professores e pais representados no conselho de escola e não de uma imposição administrativa de cariz corporativo. Isto significa que esses elementos participam no conselho pelas suas qualidades e características pessoais e não para exercerem um poder delegado dos interesses económico e culturais locais.

## II — COMO DESENVOLVER UMA «CULTURA DE PARTICIPAÇÃO» NA ESCOLA

### UMA CULTURA DE PARTICIPAÇÃO

Como se conclui da perspectiva que apresentei sobre o conceito de «gestão participativa» e do papel que os diferentes actores organizacionais podiam ter nela, esta modalidade de participação abrange unicamente os elementos da organização que, pela sua actividade na própria escola, contribuem para que ela realize a sua missão e atinja as finalidades que lhe são atribuídas.

Entre esses elementos contam-se necessariamente os professores que, pelas suas competências e exercício profissional têm uma responsabilidade efectiva na realização das finalidades da escola, mas também, como vimos, os trabalhadores não docentes, os alunos, os pais e outros elementos da comunidade em função das actividades que realizam na e com a escola.

Para que a «gestão participativa» não se resuma a uma mera técnica gestionária de motivação dos trabalhadores e de rentabilização do seu trabalho, torna-se necessário que ela esteja intimamente ligada ao desenvolvimento de «uma cultura de participação» na própria escola. Entendendo, neste caso, por «cultura de participação» o reconhecimento, por todos os membros da organização e pelos seus dirigentes, da participação como um valor essencial que deve orientar todas as suas práticas.

Neste sentido, na segunda parte destes *Cadernos Temáticos*, irei propor alguns princípios, estratégias e medidas que poderão ser tomadas, no domínio da gestão, para envolver diferentes participantes nas actividades da escola, contribuindo assim para o desejado desenvolvimento, nesta organização, de uma «cultura de participação» extensiva a todos os seus elementos.

Como é evidente, para a aplicação destas e de outras medidas não é indiferente a maneira como são definidos os normativos legais sobre a gestão das escolas, os órgãos formais que existem, a maneira como são constituídos e as competências que possuem. Esta é, como se sabe, uma área em que a legislação portuguesa se encontra em fase de alteração, sem se adivinhar muito bem qual o quadro normativo que acabará por resultar.

Contudo, e atendendo aos objectivos que foram definidos para estes «Cadernos Temáticos», não irei debruçar-me sobre a questão dos «modelos» que melhor servem a participação na gestão, mas irei situar-me, preferencialmente, ao nível das práticas de gestão que neste, ou em qualquer outro modelo, podem contribuir para promover a participação.

Aliás a experiência de várias escolas mostra que, mesmo em contextos legais pouco favoráveis e de autonomia limitada, foi possível adoptar, em diferentes momentos, formas de organização e de gestão que favoreceram o envolvimento de professores, pais, alunos, e criaram estruturas informais de participação.

Para que isso acontecesse, muito contribuíram as convicções, a experiência e o espírito de iniciativa de alguns responsáveis pela gestão e de grupos inovadores, que procuraram operacionalizar, muitas vezes de maneira intuitiva, essa cultura de participação nas suas escolas, vencendo as inúmeras barreiras que resultam dos condicionalismos legais, dos conflitos de interesses entre os diferentes grupos em presença, da hostilidade, indiferença ou simples dificuldade de muitos professores, pais e alunos em realizarem um trabalho colectivo.

## **OS PRINCÍPIOS E AS ESTRATÉGIAS**

A «gestão participativa» é um dos temas mais intensamente tratados na literatura sobre as organizações (empresariais, educativas ou outras) a partir das mais diversas abordagens disciplinares (psicologia social, sociologia das organizações, ciências da administração, etc.). Nesta literatura confrontam-se perspectivas teóricas contraditórias (por exemplo entre os que defendem as vantagens da participação e os que condenam a sua suposta ineficiência), multiplicam-se as análises empíricas sobre os seus processos e resultados (nomeadamente as que utilizam diferentes categorias, níveis e modalidades de participação e respectivas tipologias) e descrevem-se um número infundável de técnicas e práticas (que vão desde a «dinâmica de grupos» à «animação de reuniões», passando pelos diversos «estilos de liderança», pela «gestão de conflitos», pelas formas de «negociação», pela criação de «estruturas» dos mais diversos tipos, etc.).

Torna-se, assim, extremamente difícil abordar esta problemática sem tomar como quadro de referência essa mesma literatura, em particular a que sustenta a minha própria reflexão. Não sendo isso possível, no quadro das finalidades e da economia desta publicação, limitar-me-ei a enunciar alguns dos princípios e estratégias essenciais que, na minha perspectiva, devem ser tidos em conta pelos que, nas escolas, desejam desenvolver formas de gestão participativa, poupando a argumentação em seu favor, e correndo o risco de uma excessiva simplificação.

Estes princípios não têm qualquer sentido normativo e a principal finalidade da sua apresentação é a de suscitar, por parte do leitor, a sua própria reflexão e o desejo de aprofundar estes temas, como forma de qualificar a sua intervenção.

### **Princípios**

— A participação não é um ritual que se reserva para os «grandes momentos». A participação é «um modo de vida» que permite resolver favoravelmente a tensão sempre existente entre o individual e o colectivo, a pessoa e o grupo, na organização.

— A introdução de modalidades de gestão participativa pressupõe a existência de um espaço real de autonomia da escola e o reconhecimento das diferentes competências e atribuições dos actores organizacionais. A participação deve ser vista como um processo permanente de estabelecer um equilíbrio dinâmico entre: a

autoridade delegada do poder central ou local na escola; as competências profissionais dos professores (enquanto especialistas do ensino) e de outros trabalhadores não docentes; os direitos dos alunos enquanto «autores» do seu próprio crescimento; e a responsabilidade dos pais na educação dos seus filhos.

— A introdução de modalidades de gestão participativa numa escola é um processo complexo e custoso (em tempo e recursos) que implica uma aprendizagem colectiva e que deve assentar num forte comprometimento dos seus responsáveis e numa formação permanente das pessoas que trabalham na organização.

— Ainda que existam vários tipos, níveis e campos de participação dos diferentes actores na escola como organização, o objectivo último da introdução de processos de gestão participativa deve ser sempre o de partilhar o poder de tomar decisões.

— A introdução de modalidades de gestão participativa pressupõe, por isso mesmo, uma alteração das relações de poder na organização. No caso de uma escola, essa alteração passa não só pelos jogos de poder entre os diferentes actores individualmente considerados, mas também entre os diferentes grupos e coligações, nomeadamente as que materializam a convergência dos interesses específicos dos professores, dos trabalhadores não-docentes, dos alunos e dos pais.

— A gestão participativa implica a activação de zonas de negociação entre as diferentes categorias de actores e entre estes e as estruturas hierárquicas existentes. O seu objectivo não é, necessariamente, gerar consensos a todo o custo, mas sim o de permitir a formalização de processos de negociação explícita entre pessoas com interesses diferentes, ideias e pontos de vista.

— A gestão participativa deve aplicar-se à organização no seu conjunto, desde a definição das políticas, até à sua planificação e execução, passando pelo ambiente físico e social, pelos modos de trabalho e organização das tarefas.

## **Estratégias**

— Como toda a mudança organizacional, a introdução da gestão participativa exige, simultaneamente, como diz Friedberg (1995) a propósito das estratégias de mudança nas organizações: o exercício de uma liderança empreendedora (capaz de fazer o diagnóstico, dar o impulso inicial, criar a ruptura com a situação anterior, gerir e animar o processo de mudança e introduzir-lhe as correcções necessárias); e uma participação efectiva dos actores interessados ( capaz de assegurar a mobilização das suas ideias, dos seus saberes, da sua experiência, das suas soluções).

— A introdução da gestão participativa deve ter em conta os contextos em que se aplica. Se na escola não existe um ambiente favorável aos valores da participação, mais vale iniciar o processo em campos limitados, mesmo periféricos e com resultados «à vista», do que ensaiar estratégias globais que abranjam os aspectos centrais da gestão. Nestas condições, é preferível começar por desenvolver estratégias mais localizadas que incidam por exemplo nas reuniões dos conselhos de turma, ou

nas reuniões com os pais, do que iniciar abruptamente exigentes e complexos processos de participação, como os que implica a elaboração de um «projecto educativo de escola».

— A «gestão participativa» não se impõe com recurso a processos típicos de uma «gestão autoritária»! Para não cair neste evidente paradoxo, os responsáveis pela gestão da escola devem orientar a sua acção para fazer emergir junto dos professores, dos alunos e dos pais, a própria necessidade de participar. Isto significa que, para além da dimensão substantiva que a participação necessariamente deve ter (e que é do domínio dos «valores»), é preciso que ela tenha também um sentido instrumental, que seja finalizada e se traduza em coisas concretas. Só assim é possível fazer com que as pessoas reconheçam a sua necessidade e utilidade, bem como os benefícios que elas e a organização no seu conjunto podem obter.

— A introdução da gestão participativa na escola obriga a actuar simultaneamente nas pessoas e nas estruturas. Quanto às primeiras, é preciso dar condições (recursos, formação, motivação) para que os diferentes membros da organização explorem em conjunto as suas «zonas de iniciativa» e afectem a sua autonomia relativa ao processos de tomada de decisão colectiva e à sua negociação. Quanto às segundas, é preciso encontrar formas de organização e de execução do trabalho na escola que quebrem o isolamento das pessoas, dos espaços e das práticas, induzam a constituição de equipas, estabeleçam a circulação da informação, democratizem as relações, responsabilizem os actores, e permitam elaborar e executar projectos em conjunto.

— A introdução de modalidades de gestão participativa deve fazer-se em domínios onde a escola detém um real poder de decisão e margem de autonomia. E entre estes domínios são de salientar: a organização do trabalho na sala de aula, a programação de actividades, a relação entre as pessoas, a gestão dos tempos e dos espaços, a ligação à comunidade, a definição de objectivos próprios, entre muitos outros (como os que se relacionam com a elaboração do projecto educativo ou outras modalidades de autonomia definidas pela legislação).

## **ESTRUTURAS E PROCESSOS**

As políticas tendentes a aumentar a participação na escola têm-se limitado, no essencial, a criarem e regulamentarem instâncias de decisão colectiva, baseadas quase sempre nos princípios da «democracia representativa». É o caso, no quadro legal ainda em vigor, do Conselho Directivo e do Conselho Pedagógico, por exemplo, ou no «modelo» em experiência (decreto-lei n.º 172/91), do Conselho de Escola ou de Área Escolar.

Estes órgãos de administração e gestão das escolas constituem estruturas formais de participação importantes e o modo como são constituídos, o âmbito das competências que possuem e a maneira como as exercem podem influenciar de maneira decisiva a vida democrática na escola.

Contudo, como já tive a oportunidade de referir várias vezes, a existência de uma «cultura de participação» na escola passa, muito mais, pela maneira como se realiza a interacção quotidiana entre os diversos membros da organização e pelos modos como se decide, se organiza e se realiza o trabalho, desde a sala de aula, à escola no seu conjunto e à sua relação com a sociedade local.

Neste sentido, um dos instrumentos principais para o desenvolvimento desta «cultura de participação» consiste na capacidade de os membros da organização aprenderem e porem em prática diferentes modalidades de trabalho colectivo.

Entre as modalidades de trabalho colectivo que podem ser desenvolvidas numa escola merecem especial destaque: as *equipas de trabalho* e as *reuniões*.

### **As equipas**

O trabalho em equipa constitui uma das estruturas de base da gestão participativa. É ele que permite, no dizer de Bell (1992) que um grupo de pessoas trabalhe em conjunto, com base em:

- percepções partilhadas;
- propósitos comuns;
- acordo sobre os procedimentos a adoptar;
- compromisso;
- cooperação;
- e aceitação de que as eventuais discordâncias devem ser resolvidas através de uma discussão franca e aberta.

As equipas, enquanto grupos centrados em tarefas ou objectivos limitados, constituem, assim, um instrumento para distribuir o poder no interior da organização e para associar diferentes membros, em função das suas competências, interesses, responsabilidades, e disponibilidades.

Numa escola, as equipas podem ser criadas para os mais diversos fins, terem as durações mais variadas e serem compostas por uma só categoria de membros, ou pela sua pluralidade. Podem existir equipas agregando professores, trabalhadores não docentes, pais e alunos para elaborarem propostas sobre os mais diversos assuntos (definição de objectivos e políticas, regulamentos, resolução de problemas, etc.). Outras podem ser formadas por professores de uma mesma disciplina, ou de várias disciplinas, para elaborarem programas de apoio educativo, ou redigirem materiais de trabalho, ou ainda programarem actividades curriculares. Ou então serem criadas equipas de projecto, homogéneas ou heterogéneas do ponto de vista dos seus componentes, em função da natureza dos projectos a realizar.

Embora em muitas escolas exista já esta prática de constituição de equipas para as mais diversas tarefas, a experiência tem vindo a mostrar que elas sofrem, normalmente, de duas grandes limitações:

- por um lado são quase exclusivamente constituídas por professores, seja qual for o assunto que tratem;
- por outro lado, a sua organização e processos de trabalho são deixados ao acaso, verificando-se um grande défice de práticas reais de trabalho colectivo.

Quanto ao primeiro aspecto, importa ter em consideração que as equipas devem constituir, sempre que possível, um espaço e uma oportunidade para associar os alunos e os pais ao trabalho escolar (quer na sua acepção de trabalho ligado ao processo de ensino, quer na sua acepção mais ampla de trabalhado realizado na e para a escola). Elas podem, por exemplo, ser um óptimo meio de um grupo de pais e professores articular as práticas educativas escolares e familiares; ou de professores e alunos, organizarem actividades da «área escola»; ou de um grupo misto (professores, pessoal não docente, alunos, pais) programarem e executarem uma intervenção de melhoramento da escola ou gerir em conjunto um determinado serviço, como o bar, ou o centro de recursos, etc.

Quanto ao segundo aspecto, é preciso sublinhar que o trabalho em equipa tem características próprias que necessitam de ser desenvolvidas por aquilo que na literatura anglo-saxónica se chama de «*team building*» (trabalho de construção da equipa).

De acordo com Trethowan (citado por Bush e West-Burnham, 1994) o processo de «*team building*» é caracterizado pelos seguintes aspectos:

- A construção de uma equipa leva tempo. Pode demorar de alguns meses a alguns anos, até que uma equipa sólida e efectiva seja criada.
- Os líderes de uma equipa devem atender e apoiar os problemas e soluções propostos pela equipa.
- As mudanças no funcionamento da equipa devem ser transformadas em estruturas ou rotinas para impedir que ela regresse às anteriores práticas.
- A decisão em equipa desenvolve o compromisso entre os seus elementos e portanto ajuda a equipa a decidir melhor.
- A construção da equipa necessita de um apoio permanente para permitir que os seus elementos se desenvolvam e evoluam.

Esta atenção pela maneira como a equipa se organiza e funciona é uma condição essencial para que ela possa desenvolver formas colectivas de trabalho que sejam eficazes e que não gerem a frustração, como tantas vezes acontece.

Entre essas condições podemos reter os seguintes factores de sucesso propostos por Bell (1992):

- Os objectivos da equipa devem ser claramente compreendidos por todos os membros.
- Os processos de tomada de decisão e planificação devem envolver todos os membros da equipa.
- Todos os membros devem ter uma noção clara acerca dos processos a utilizar pela equipa: o que deve ser feito, por quem, quando e com que recursos.
- A equipa deve rever regularmente os seus processos de trabalho como parte do seu processo de desenvolvimento.

Finalmente, importa ter em atenção que o trabalho colectivo, como todas as formas organizadas de trabalho, não pode prescindir da liderança. No caso das equipas de trabalho enquanto forma de promover a participação na gestão e funcionamento da escola, o líder deve ter as características e competências necessárias para desempenhar as seguintes funções:

- ser um animador qualificado capaz de ajudar a equipa a definir os seus objectivos e a programar as suas actividades de acordo com as finalidades internas e externas que presidiram à sua constituição;
- ser um «agente de desenvolvimento» capaz de reconhecer e utilizar as competências individuais dos membros da equipa para promover a realização do trabalho colectivo;
- ser um moderador dos conflitos e tensões existentes no grupo, contribuindo para a criação de um clima favorável à realização da tarefa de que a equipa foi incumbida;
- ser um promotor da livre circulação da informação na equipa, nomeadamente através de uma boa condução das suas reuniões.

A importância que é atribuída à liderança das equipas de trabalho deveria aconselhar a que nas escolas existissem professores que assumissem a função de animadores de equipas ou projectos (com as características atrás referidas) que teriam formação e dispensa parcial de serviço docente para exercerem esta actividade. Estes animadores poderiam constituir uma boa alternativa (ou complemento) das figuras do «delegado» ou «chefe de departamento» vinculados, em muitos casos, a uma visão excessivamente administrativista ou corporativista dos seus cargos e funções.

## **As reuniões**

As reuniões constituem um outro domínio onde é possível desenvolver processos de trabalho colectivo, contribuindo assim para o desenvolvimento de uma «cultura de participação» nas escolas.

Nas escolas realizam-se várias reuniões por ano, quer formais (as dos diversos «conselhos» que existem, incluindo obrigatórias e extraordinárias), quer informais

(desde as conversas mais ou menos estruturadas na sala de professores, até encontros mais ou menos regulares e finalizados que os professores organizam entre si, ou por vezes com alunos, para discutir determinado assunto).

Contudo, o sentimento generalizado que existe sobre estas reuniões é de que elas são normalmente um desperdício de tempo, improdutivas e ineficazes. As razões para esse facto podem resultar de dois factores distintos:

- Nuns casos, apesar de as reuniões poderem ser vistas como uma estrutura de participação, elas realizam-se, em muitas escolas, por mero formalismo legal e desinseridas de uma cultura e de uma prática de gestão participativa. Neste caso, as reuniões são meros «ajuntamentos» e só servem para transmitir ordens ou avisos, ou quando muito para cumprir um aparente ritual da consulta que ninguém leva a sério e é sempre inconsequente (e isto quer se trate de reuniões de pais, de professores ou de alunos).
- Noutros casos, os responsáveis pela gestão da escola, ainda que animados das melhores intenções, entendem que a participação se esgota nas reuniões e que, quantas mais reuniões houver, mais «democrática» é a gestão. Por isso, nestes casos, as reuniões sucedem-se repetida e frequentemente (sofrendo a escola, por vezes, de verdadeiros ataques de «reunite» aguda), sem que ninguém perceba muito bem para quê e sem que se vejam resultados palpáveis do tempo e do esforço consumidos.

Ora, sendo as reuniões, na maior parte dos casos, a única parte visível da «democracia» nas nossas escolas, por aqui se pode ver o estado em que ela se encontra.

Para que as reuniões possam contribuir para o desenvolvimento da gestão participativa é necessário que se realizem de acordo com métodos e técnicas adequadas.

A literatura sobre gestão está cheia de «receituários» sobre a maneira de preparar, conduzir, animar, relatar uma reunião, alguns dos quais não ultrapassam recomendações de bom senso que, todavia, muitos responsáveis pelas reuniões esquecem.

Mas, para além desta literatura utilitária e normativa, existem inúmeras obras que utilizam a psicossociologia como base teórica de referência e desenvolvem análises extremamente pertinentes sobre a dinâmica dos grupos em reunião.

Esta devia ser, aliás, uma área importante da formação inicial e contínua de todos os professores, não numa perspectiva exclusivamente pedagógica e centrada na sala de aula, como aconteceu um pouco na década de 70, mas sim organizacional e centrada igualmente nas relações entre adultos.

Como se compreende, não me é possível (nem é esse o meu objectivo) resumir aqui a diversidade de métodos e técnicas que existem para tornar as reuniões um espaço produtivo de participação. Limitar-me-ei a fazer algumas recomendações de ordem geral que, em muitos casos, podem levar quem organiza ou «dirige» reuniões a uma atitude de busca permanente dos melhores processos (mesmo que se baseiem na

simples intuição ou experiência), ou pelo menos, a evitar cometer alguns erros grosseiros.

— Existem vários tipos de reunião que se distinguem pelas suas finalidades, pelo papel que é atribuído ao animador e aos participantes, pela estrutura do seu conteúdo, pelas técnicas que devem ser utilizadas pelo animador, pelos resultados que produzem, pelas condições prévias que exigem (por exemplo: reunião de trabalho, reunião de criatividade, reunião de informação, reunião de negociação, reunião de formação, «círculo de qualidade», etc...). Por isso, é importante ajustar o «formato» da reunião às condições específicas da sua realização.

— Há regras de bom senso que convém não esquecer, como por exemplo: as reuniões devem ser preparadas (objectivos, conteúdos, actividades, animação, gestão do tempo, do espaço, dos grupos, resultado a atingir, avaliação, etc.); as reuniões, para serem produtivas e permitirem a participação, devem fazer-se com pequenos grupos (no máximo 10 a 12 pessoas); se os membros forem mais, há que recorrer a técnicas de fraccionamento do grupo (por exemplo as «comissões» no Conselho Pedagógico); as reuniões devem ter uma duração limitada que deve ser definida previamente; as reuniões devem realizar-se num espaço adequado e a disposição dos lugares pode ter um efeito importante na maneira como se processa a participação do diferentes elementos do grupo; a reunião deve deixar sempre «traços» que fixem os resultados adquiridos, pelo que é importante elaborar, sempre, pequenos resumos («minutas») do que se passou na reunião e das conclusões a que se chegaram; etc.

— A animação/condução de uma reunião é uma tarefa que exige qualificações e técnicas específicas e que se desdobra essencialmente por dois domínios: socio-operatório e socio-afectivo. O primeiro diz respeito ao processo de comunicação (alimentar a reunião com informações e fazê-las circular), ao método de trabalho (definir objectivos e identificar os problemas a resolver, propor o plano de trabalho a realizar) e à coordenação dos esforços individuais (manter o equilíbrio e articular as intervenções, fazer sínteses e formular conclusões intermédias, estabelecer conclusões finais). O segundo, abrange as actividades relacionadas com: a criação de um clima psicossocial propício; a motivação dos participantes; a manutenção de um ambiente agradável; a facilitação das intervenções, rompendo eventuais «bloqueios»; a gestão de conflitos; a «securização» do grupo, etc.

— Uma boa maneira de aprender a animar reuniões consiste em observar e reflectir sobre a maneira como elas são conduzidas. Por isso, numa escola, as pessoas que, pelas suas funções, têm de habitualmente organizar e “dirigir” reuniões deviam constituir uma equipa de trabalho com a finalidade específica de assistirem às reuniões uns dos outros. A observação da reunião deve fazer-se de maneira estruturada, registando os elementos que permitem caracterizar a interacção entre os participantes, o estilo de animação, os problemas surgidos, etc. O resultado dessas observações seria discutido livremente pela equipa, no sentido de ajudar cada um a ser mais eficaz e operativo.

### III — PARA IR MAIS LONGE

#### QUE FAZER?

Como já foi dito, a principal finalidade deste «Caderno Temático» intitulado *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*, não é fornecer aos professores, nomeadamente aos que têm responsabilidades de gestão, bem como a outros «parceiros educativos», um conjunto de normas e receitas sobre as mil e uma maneiras de «cozinhar» a participação na escola.

E isto, por várias razões:

- Em primeiro lugar, porque não encaro a «participação na gestão da escola» como um simples expediente técnico-gestionário independente das condições micro-sociais e micro-políticas da sua aplicação. Ou seja, não há normas, estruturas, modalidades e técnicas de participação que possam ser impostas, genericamente, a todas as escolas. Elas devem ser resultantes de um processo interno de adaptação, reelaboração e apropriação por parte de todos os elementos que integram a escola, e em particular pelos que têm maiores responsabilidades na sua gestão.
- Em segundo lugar, porque o desenvolvimento de uma «cultura de participação» deve ser um processo endógeno que tenha em conta a especificidade de cada escola e o grau de «maturidade democrática» dos seus membros. Ou seja, a «cultura de participação» não se ordena, mas aprende-se. E essa aprendizagem deve ser um processo colectivo de «maturação» social e cívica que faça da participação um valor a preservar, e da sua operacionalização, uma regra de conduta organizacional.
- Em terceiro lugar, porque cada modalidade e tipo de participação exige um conjunto de requisitos prévios, sem os quais a sua aplicação está condenada ao fracasso. Ou seja, por exemplo: não vale a pena «decretar» a participação na gestão, se os órgãos de gestão não dispõem da autonomia correspondente; não vale a pena  
  
criar órgãos de gestão participados, se as pessoas não participam no dia a dia; não vale a pena «apelar» à participação, se não se dão os meios (espaço, tempo, recursos materiais e financeiros); não vale a pena criar estruturas de participação, se não forem criadas condições para que as pessoas reconheçam a sua utilidade; não se promove e desenvolve a participação, apoiando-se nos que se lhe opõem; etc...
- Finalmente (e num outro registo), porque situando-se, de certo modo, estes Cadernos Temáticos no domínio da formação, eu entendo, como diz António Nóvoa, que a formação de adultos não se faz no «consumo», mas sim na «produção» de saberes. Ou seja, a eventual utilidade deste texto não está na informação que fornece, mas naquilo que os professores e outros membros da escola vão fazer com ela.

## COMO UTILIZAR ESTE CADERNO

Pela estrutura e tipo de discurso deliberadamente adoptados, este texto pode ter utilizações diversificadas, em função dos vários tipos de públicos que existem numa escola, e tendo em vista diferentes situações de animação.

De acordo com as razões atrás enunciadas, sugiro três pistas para uma dinamização da leitura deste Caderno Temático. Estas pistas poderão (assim o espero) levar o(a) leitor(a), individual e colectivo, a «ir mais longe» na reflexão sobre o que é «a cultura de participação» numa escola e de que modo ela pode ser aprendida e consolidada, nomeadamente através de modalidades e processos de «gestão participativa».

### Pista 1

*Utilizar o texto (principalmente da Introdução e da Parte I) para elucidar e pôr em confronto as diferentes perspectivas de professores, trabalhadores não docentes, alunos e pais sobre a «participação» na escola.*

Estas reuniões deverão ser preparadas e realizadas de acordo com os procedimentos referidos na Parte II e poderão ser programadas de diferentes maneiras e de acordo com estratégias diferentes.

Eis um exemplo:

1. Os responsáveis pela gestão da escola (ou um grupo de projecto, com o apoio destes) decidem elaborar uma «carta de princípios» sobre a necessidade de «Desenvolver uma cultura de participação na nossa escola», com a finalidade de a incluir no seu «projecto educativo».

2. Com esse fim, são constituídas quatro «equipas de trabalho» com 4 a 5 elementos voluntários, correspondendo cada equipa a um dos seguintes grupos de membros: professores, trabalhadores não docentes, alunos e pais. É necessário que cada equipa disponha de um «líder/animador» que actue em conformidade com o que foi dito na Parte II, a este propósito.

3. O trabalho a realizar por estas equipas é planeado em três fases:

— *Numa primeira fase, as 4 equipas de trabalho agrupam-se em dois grupos (constituídos pelo mesmo número de professores, trabalhadores não docentes, alunos e pais) e realizam uma reunião de no máximo 2 horas, com a finalidade de discutir o texto da Parte I deste Caderno Temático. Este texto deve ter sido distribuído previamente aos participantes juntamente com um «guião de leitura», do género: *Que dúvidas lhe suscitou o texto? Seleccionar: 3 ideias/afirmações do texto com que está totalmente de acordo; 3 ideias/afirmações com que está totalmente em desacordo; 3 ideias/afirmações sobre as quais ainda não tem opinião formada.**

O objectivo da reunião é esclarecer dúvidas e pôr em comum as opiniões dos diferentes participantes e não propriamente chegar a qualquer acordo.

- *Numa segunda fase*, cada uma das 4 equipas reúne-se separadamente (no máximo 2 h) com o fim de produzir um pequeno texto (1 a 2 folhas A4) que responda às seguintes questões: *Por que razão é importante desenvolver uma cultura de participação na nossa escola? Qual o diagnóstico que fazemos sobre a participação do grupo de membros a que pertencemos na «vida da escola» (Indicar, por exemplo, 3 aspectos positivos e 3 aspectos negativos)? Em que sectores e tipos de actividades (de organização e gestão) a participação do nosso grupo deve ser reforçada? E de que maneira?*
- *Numa terceira fase*, realiza-se uma reunião de trabalho com um elemento a designar por cada uma das 4 equipas. Esta reunião tem por finalidade pôr em comum as respostas que foram dadas na fase anterior, reflectir sobre elas e a partir dessa reflexão produzir um texto de uma página A4 onde sejam enunciados os princípios que este grupo entende deverem ser consagrados no Projecto Educativo sobre o «Desenvolvimento de uma cultura de participação na escola». Este texto não pretende ser a síntese ou resumo dos textos produzidos nas reuniões anteriores, mas sim a opinião dos 4 elementos reunidos nesta fase, tendo em conta a reflexão que foi feita, colectivamente, durante este processo.

Este texto constitui uma proposta que é apresentada ao órgão competente para elaborar o Projecto Educativo (o Conselho Pedagógico).

## **Pista 2**

***Tendo como base os princípios e as sugestões apresentadas no Caderno, criar uma estrutura de participação com o objectivo de uma intervenção concreta na escola.***

Um exemplo de estrutura pode ser a criação de uma equipa baseada no modelo do «círculo de qualidade» que tem como tarefa analisar os problemas surgidos durante a as actividades da Área Escola. Essa equipa pode ser constituída só por professores, ou por professores e alunos, ou incluindo pais e elementos da comunidade, conforme o seu âmbito de análise.

Essa equipa deverá ser constituída na sequência de um processo de discussão sobre a participação na gestão da escola que tenha origem na leitura e debate do presente Caderno Temático.

Claro que o mesmo tipo de estrutura pode ser adoptado para resolver problemas em qualquer outra área de actividades (grupo disciplinar, cantina, direcção de turma, actividades de apoio educativo, etc.)

*Organização da equipa*

O «círculo de qualidade» é um modelo de animação da participação dos trabalhadores na empresa que teve origem no Japão a seguir à segunda Guerra Mundial e que se baseia num conjunto de técnicas de resolução de problemas que são objecto de formação prévia para os elementos do grupo. Existe uma literatura abundante sobre esta matéria (mas não editada em Portugal) e várias versões. No domínio da educação tem vindo a ser igualmente utilizada em vários países, ainda que de modo não sistemático.

Como é evidente, o exemplo que proponho não é um «círculo de qualidade», pois isso exigiria que as pessoas tivessem formação prévia neste domínio, mas inspira-se nos seus procedimentos, recolhendo algumas das suas vantagens: *dar a oportunidade, a um número reduzido de pessoas, voluntárias e interessadas, de discutirem, de um modo sistemático e organizado, um problema concreto que afecta a sua actividade na escola e poderem, assim, contribuir para encontrar uma solução que seja assumida pelo órgão de gestão competente.*

#### *Plano de acção*

1. No início do ano lectivo, um grupo de 6 a 8 professores, voluntários e «adeptos» da Área Escola (que não sejam todos do mesmo grupo disciplinar, embora não haja nenhuma tentativa de representatividade disciplinar) decide reunir-se quinzenalmente, para identificar e resolver alguns dos problemas que vão surgindo durante a execução das actividades da Área Escola.

2. Cada reunião tem a seguinte estrutura:

- Numa primeira parte (5 a 10m) cada elemento enumera situações ocorridas durante as actividades da Área Escola, de que teve conhecimento, e que constituem «problemas» (isto é, situações que não estão de acordo com os objectivos ou planificação que foi definida).
- Numa segunda parte (5m) os membros seleccionam *uma* situação-problema para analisar (por consenso ou votação).
- Numa terceira parte (40m a 50m) o grupo analisa a situação seleccionada de acordo com o seguinte esquema: caracterizar o problema; identificar e verificar as causas; decidir dos objectivos da sua solução (isto é, em que condições o problema se pode considerar resolvido); propor soluções; avaliar da sua viabilidade tendo em conta as condições existentes; tomar uma decisão sobre o modo como o problemas deve ser resolvido.
- Numa quarta e última parte (15m a 20m) elabora um plano para resolver o problema, de acordo com a solução que foi adoptada para apresentar ao órgão de gestão competente (conselho directivo, conselho pedagógico, grupo coordenador da área escola).

3. Na reunião seguinte o grupo repete o ciclo referido no ponto 2, tomando como base o que se passou entre uma e outra reunião. É importante que os problemas seleccionados sejam bem delimitados, com soluções “ao alcance” da escola e em relação aos quais o grupo disponha da informação suficiente. Há medida que o grupo

for trabalhando em conjunto vai melhorando a sua capacidade de resolver problemas e de modo cada vez mais expedito.

### Pista 3

*Preparar uma proposta de acção de formação para professores (ou outros membros) que se proponham vir a desempenhar as funções de «animadores de projectos» na escola.*

Uma das dificuldades em desenvolver estruturas e processos de participação numa escola reside na falta de «líderes/animadores» que exercem, junto das equipas e grupos de trabalho, as funções referidas na Parte II destes Cadernos.

Para tentar obviar a esse facto, uma escola (ou um conjunto de escolas pertencentes a um mesmo Centro de Formação) podem preparar uma «encomenda» de formação com a finalidade de habilitar um determinado conjunto de professores, previamente designados pelo Conselho Pedagógico, a exercer as funções de «animador de projectos e equipas de trabalho».

Espera-se, além disso, que estes professores, uma vez formados, organizem um programa de formação para alunos que exerçam a função de delegados, com o sentido de transformá-los, também a eles, em animadores das estruturas de participação dos seus colegas.

Para preparar devidamente a «encomenda» de formação, os professores-candidatos, decidem promover uma reflexão conjunta que lhes permita identificar as suas «necessidades de formação».

A identificação destas «necessidades» assenta em dois pressupostos prévios:

- Os professores em situação de trabalho não sentem, à partida, «necessidades de formação». O que eles sentem é «necessidade de resolverem problemas profissionais», para os quais a «formação» (um determinado tipo de formação) pode ser importante.
- A formação contínua de professores (à semelhança do que acontece com a formação profissional contínua em geral) deve ser uma formação-acção claramente contextualizada no seu ambiente de trabalho. Isto é: a formação parte da reflexão sobre uma situação específica relacionada com o contexto de trabalho dos participantes; estrutura-se em função de um conjunto de saberes que são mobilizados a partir dessa reflexão; e orienta-se para a produção de uma intervenção na própria situação de trabalho dos participantes.

Tomando como referência estes pressupostos o grupo elabora o seguinte plano de acção:

## *Plano de acção*

1. O grupo realiza uma primeira reunião de trabalho para discussão deste Caderno Temático (após a sua leitura prévia), tendo por finalidade confrontar pontos de vista sobre o seu conteúdo e perspectivas apresentadas.

2. Numa segunda reunião, o grupo organiza-se para fazer um primeiro diagnóstico dos problemas que se colocam à participação dos professores na organização e gestão da escola. Trata-se ainda de um diagnóstico muito intuitivo que tem por base, neste momento, a percepção que o próprio grupo tem da situação existente na escola e estrutura-se em torno das seguintes questões: *Qual a atitude dominante dos professores da escola face à participação? Em que medida a acção exercida pelos órgãos de gestão (Conselho Directivo e Conselho Pedagógico) favorece a participação dos professores? Quais as principais dificuldades que os professores experimentam em participar nas estruturas existentes (conselhos de turma, grupos de disciplina, grupos-projecto, etc.). Em que medida os processos de trabalho dos responsáveis dessas estruturas contribuem para agravar ou resolver as dificuldades sentidas?*

No final o grupo regista uma súmula das principais conclusões a que chegou.

3. Numa terceira reunião, e com base na reflexão produzida anteriormente, o grupo prepara um pequeno guião para recolher informação junto dos professores que exercem cargos (delegados, coordenadores de directores de turma, directores de turma) ou que coordenam equipas de trabalho, no sentido de identificar as principais dificuldades que eles sentem para promover e animar a participação dos colegas. (A ideia não é apurar as causas da eventual não-participação, género: «eles não se interessam... não querem participar... etc.», mas sim, tendo como ponto de partida essa situação o que é que eu posso fazer para a alterar).

4. Recolhida essa informação, o grupo põe em comum e elabora uma lista dos principais problemas detectados. Essa lista pode tomar como referência os dois tipos de competências assinalados na Parte II deste Caderno: socio-operacional e socio-afectivo.

5. Com base nesta lista e na reflexão entretanto realizada o grupo elabora uma proposta de “protocolo” de formação que contemple os seguintes itens: *Finalidades e objectivos gerais; áreas de conhecimentos e conteúdos temáticos a privilegiar; modalidades de formação a utilizar; produtos a obter*. Este protocolo serve, não só, de base para «negociar» um programa de formação externa (com eventuais formadores, ou de preferência com o Centro de Formação de Associação de Escolas a que pertencem), mas também para planificar modalidades de autoformação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### 1. Obras citadas no texto:

- BELL, Les (1992). *Managing teams in secondary schools*. London: Routledge.
- BUSH, Tony & WEST-BURNHAM, John (1994). *The principles of educational management*. Harlow: Longman.
- DEMAILLY, Lise (1991). *Le Collège: Crise, mythes et métiers*. Lille: Presses Universitaires de Lille.
- FRIEDBERG, Erhard (1995). *O poder e a regra: Dinâmicas da acção organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.

### 2. Outras obras que poderão contribuir para uma reflexão sobre a “gestão participativa” na escola.

Existe uma vastíssima bibliografia neste domínio, mas a sua quase totalidade está editada em língua estrangeira. Alguma desta bibliografia pode ser consultada em bibliotecas de instituições de ensino superior com cursos de formação de professores na área da Administração Educacional ou da Análise e Organização do Ensino. Por isso recomenda-se que o leitor eventualmente interessado em prolongar os seus conhecimentos nesta matéria faça uma pesquisa bibliográfica nessas bibliotecas.

As sugestões que se apresentam a seguir servem só para ilustrar algumas das ofertas possíveis, nomeadamente as editadas em Portugal, ou de mais fácil acesso em outros países. Algumas destas obras não versam integralmente a matéria em causa, mas têm capítulos com interesse.

A — Para conhecer o resultado de investigação recente, em Portugal, no domínio da gestão dos estabelecimentos de ensino e que se relaciona directa ou indirectamente com a problemática da participação, recomenda-se, entre outras, a leitura das seguintes obras e artigos:

- AFONSO, Almerindo Janela (1991). Relações de poder na escola e na sala de aula - Elementos para uma análise sociológica e organizacional. *Cadernos de Ciências Sociais*, n.ºs 10 e 11, pp. 133-156.
- AFONSO, Natércio G. (1994). *A reforma da administração escolar: A abordagem política em análise organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- LIMA, Licínio (1988). *A gestão das escolas secundárias: A participação dos alunos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- LIMA, Licínio (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- TEIXEIRA, Manuela (1995). *O professor e a escola: Perspectivas organizacionais*. Lisboa: McGraw-Hill.

Além destas obras, vale a pena consultar as Actas do V Colóquio da secção portuguesa da AIPELF/AFIRSE, realizado em Novembro de 1994, e cuja publicação está prevista para Novembro de 1995. Este Colóquio tratou do tema A Escola: um objecto de estudo e contém várias comunicações que tratam do problema da “participação”, como, por exemplo, as apresentadas por: SARMENTO, Manuel Jacinto e FERREIRA — «Comunidades Educativas: a ideia pedagógica e a realidade organizacional»; FERREIRA, Henrique da Costa — «A Escola, de Organização Participativa a Organização Participada — será um projecto possível?»; CANARIO, Maria Beatriz Bettencourt — «A escola no contexto local: projecto educativo e desenvolvimento comunitário»; DIOGO, José Manuel de Lemos — «O envolvimento das famílias na Escola: será o diálogo possível?».

Existem também nas bibliotecas universitárias várias teses de mestrado que tratam estes temas.

B — Numa perspectiva mais prática e tendo em vista ajudar a encontrar as soluções mais adequadas para desenvolver estruturas e processos de gestão nas escolas, citam-se a título de exemplo (e procurando diversificar as línguas em que são editadas):

AUTORES VÁRIOS (1993). *Revista de Educación*, n.º 300.

*Trata-se de uma revista espanhola que dedicou um número monográfico à participação dos pais na escola e que permite fazer um bom ponto da situação do que se passa neste país.*

ALVAREZ, Manuel (1988). *El equipo directivo: Recursos técnicos de gestión*. Madrid: Editora Popular.  
[Em particular o capítulo segundo].

BELL, Les (1992). *Managing teams in secondary schools*. London: Routledge.  
*Contém muitas sugestões para dinamizar a gestão intermédia das escolas.*

KEITH, Shery & GIRLING, Robert (1991). *Education, management and participation: New directions in educational administration*. Boston: Allyn and Bacon.  
*Analisa a participação, essencialmente dos professores, no quadro geral da gestão da escola.*

MOULINER, René (1991). *L'animation dynamique des réunions*. Paris: Les Éditions d'Organisation.  
*Sugestões práticas para animar os mais diversos tipos de reuniões.*

SANCHEZ ALONSO, M. (1986). *Metodología y práctica de la participación*. Madrid: Popular.  
*Trata-se de um livro com sugestões práticas para criar condições de participação nas organizações.*