**QUESTÕES DE PARTICIPAÇÃO E DE GESTÃO ESCOLAR:
ENTRE OS DISCURSOS ENUNCIADOS E A SUA CONCRETIZAÇÃO**

**QUESTIONS OF PARTICIPATION AND SCHOOL MANAGEMENT:
BETWEEN THE DECLARED SPEECHES AND ITS CONCRETION**

Ana Sofia Ribeiro da Silva¹
Carlinda Leite²

Resumo

Este artigo, focando-se na análise de processos de participação na gestão de escolas em Portugal, e tendo por referência questões de poder, expressa uma reflexão crítica sobre o que tem sido preponderante na organização escolar e curricular, sustentando existir ainda uma larga diferença entre o discurso político enunciado e as condições que existem para o concretizar. Partindo desta constatação, defende-se a necessidade de se continuar a trazer para a agenda do debate académico reflexões sobre processos que contribuam para a democratização da vida escolar e ampliem as possibilidades de nela participar um número cada vez maior de agentes educativos.

Palavras-chave: Participação; Gestão escolar; Políticas educacionais.

Abstract

This article, focusing in the analysis of processes of participation in the management of schools in Portugal, and having for reference questions of ruling, express a critical reflection about what has been preponderant in the school and curriculum organization, supporting that exist a large difference between the politician discourse and the conditions that exist to materialize it. From this consideration, it is defended the need to bring to the agenda of the academic discussion reflections on processes that contribute to the democratization of the school life and which extends the possibilities to participate in a growing number of educators.

Key-words: Participation; School management; Educational policies.

Introdução

Em Portugal, com a revolução de Abril de 1974 iniciou-se um processo de democratização das escolas que apelou a processos de gestão e de participação colaborativa. A partir daí, o discurso político foi incluindo este tipo de linguagem, embora

¹ MEAV/FPCEUP/U.Porto. Rua Alfredo Allen, 4200-135 Porto PORTUGAL.

² CIIE/FPCEUP/U.Porto Professora Catedrática. Email: carlinda@fpce.up.pt Rua Alfredo Allen, 4200-135 Porto PORTUGAL

nem sempre exista uma coincidência entre o que é enunciado e as condições que são dadas para a sua concretização.

Situado no âmbito desta temática, o artigo segue uma organização que procura tecer um *continuum* debate entre conceitos e ideias que o discurso acadêmico ao qual aderimos tem veiculado, e que apoiam a análise do que o discurso legislativo prescreve, e a proximidade ou distância que entre eles existe. Nesta opção, não se valoriza somente o que pode constituir a expressão de uma ação pedagógica capaz de corresponder às necessidades e desafios do mundo contemporâneo, mas também a ideologia educacional a que aderimos relativa aos processos de conceber e desenvolver o currículo, na margem de autonomia que existe para a construção de mudanças no sistema educativo, no trabalho colaborativo e sua relação com a comunidade, ou seja, todas as problemáticas que estão envolvidas na discussão sobre o poder e os processos de participação nas escolas. Em síntese, o artigo enuncia uma reflexão crítica sobre o “poder” e a “participação nas escolas” e aponta caminhos que podem contribuir para uma melhoria, não só da ação pedagógica mas também dos meios que, nas palavras de Trindade (2010, p. 60), se inserem “na concepção do que se entende por ser e tornar-se pessoa”.

Definindo conceitos

Se se pretende recorrer a procedimentos que favoreçam o desenvolvimento de competências de análise e de intervenção, para que saibamos refletir e apropriar-nos de saberes teóricos que nos permitam induzir análises sustentadas sobre as práticas organizacionais e curriculares, é fundamental que se clarifique primeiramente o que se entende por “poder” e por “participação escolar” e como estes conceitos, em distintos contextos histórico-sociais das últimas décadas, se alteraram e se modificaram. É esta compreensão do passado e do presente que nos permitirá propor aspetos a ter em atenção no futuro.

Discutir o que significa “poder” implica, necessariamente, superar o problema semântico que existe em toda a extensa literatura que aborda este tema e que leva a concluir que a questão não pressupõe apenas adotar uma ou outra significação mas sim que ela é influenciada por determinantes históricas e sociológicas.

Com Murphy, apropriamo-nos do conceito de poder para Weber, que o define como “a possibilidade de um homem ou um conjunto de homens fazerem cumprir a sua própria vontade numa ação social mesmo contra a resistência de outros que participam na ação” (MURPHY, 1982, p.3), e que, em sentido idêntico, para Baldus, “o poder é definido como a capacidade de uma unidade central manter, reproduzir, ou reforçar sempre a sua posição em relação a uma unidade periférica numa estrutura de desigualdade social de que ambas fazem parte” (*idem*). Também Foucault (2005) entende o poder como algo que está presente em toda a estrutura social e é consubstancial com o social considerando-o, “(...) acima de tudo, uma relação de força” (*ibidem*, p.175).

No entanto, nesta intenção de clarificar este conceito talvez seja Tomás Ibáñez (2007) o autor que melhor resume os diferentes tipos de poder enunciados anteriormente, sintetizando-o em três diferentes interpretações:

“Numa das suas aceções, provavelmente a mais geral e diacronicamente primeira, o termo ‘poder’ funciona como equivalente da expressão ‘capacidade de’, isto é: como sinônimo do conjunto dos efeitos dos quais um agente dado, animado ou não, pode ser a causa direta ou indireta. É interessante que, desde o início, o poder se define em termos relacionais, na medida em que, para que um elemento possa produzir ou inibir um efeito, é necessário que se estabeleça uma interação. (...) Numa segunda aceção, o termo ‘poder’ refere-se a um certo tipo de relação entre agentes sociais, e costuma-se agora caracterizá-lo como uma capacidade assimétrica ou desigual que os agentes possuem de causar efeitos sobre o outro pólo de uma dada relação. (...) Numa terceira aceção, o termo ‘poder’ refere-se às estruturas macrosociais e aos mecanismos macrosociais de regulação ou de controlo social. Fala-se, neste sentido, de ‘instrumentos’ ou ‘dispositivos’ de poder, de ‘centros’ ou de ‘estruturas’ de poder, etc” (*ibidem*, p. 43-44).

Encarar o poder como capacidade define-o como a possibilidade de realização (ter poder para) ou de uma força potencial que poderia ser aplicada. No entanto, o poder não se resume a esta capacidade, ele está também presente nas assimetrias das diferentes forças sociais que se encontram em determinada relação social, ancorado a estas relações de força, a estas interações sociais, como descrevia Foucault. Como característica adjacente a estas, articulam-se também com as noções de regulação e de controlo, ou seja, implica conceber o poder também como estrutura e mecanismo de regulação a partir de um conjunto de regras de determinada sociedade. O que de facto sucede, é que, na maioria das vezes, estas relações de poder provêm de relações desiguais de forças, os tais jogos de poder. Weber (1978) também sintetiza o poder em três parâmetros: o poder de mandar,

aliado ao comando e à obediência; o poder de constranger, aliado à “dominação por mérito de uma constelação de interesses” (*ibidem*, p. 943) e o poder para tirar proveito de, aliado à vantagem de um uso para si próprio.

Tendo por referência estas concepções de poder, é possível compreendê-lo como uma relação social concreta e dinâmica entre diferentes forças assimétricas, em que há preponderância de uma força em relação à outra (para um ter poder, o outro tem de o perder); relação diferente que se percebe quando falamos de liderança, por exemplo. Outra característica a realçar é que o poder encontra-se presente em todas as esferas da sociedade e vai fornecer as bases para o estabelecimento de regulações, regras, controles, normas, sistemas que possuem relação direta com as tomadas de decisão.

Quanto ao conceito de participação, ele está estreitamente ligado a questões de poder, isto é, sem poder não há participação e as relações de poder constituem bases para a participação. Clarificamos que, quando nos referimos a participação, queremos significá-la nas suas características de qualificada e democrática. Por outro lado, consideramo-la, tal como Errandonea (1989, p. 122), a capacidade de livremente tomar decisões pessoais ou que digam respeito a um coletivo. Transpondo esta ideia para a situação de análise a que diz respeito este, isto é, conhecer a importância dada à participação na gestão das organizações educativas, vale a pena recordar Lima (1998) quando a considerou indispensável para a concretização da democracia e a considerou “associada à decisão, ao governo, à partilha de poder”, sendo “neste domínio mais expressivo da participação que parece legítimo afirmar que alguns grupos sociais não participam no governo de certas organizações” (*ibidem*, p. 127). Esta é também uma ideia que, neste ensaio, nos orienta na análise que é feita sobre a importância que é atribuída à participação na legislação portuguesa e nas condições existentes para a sua concretização, aspeto que é desenvolvido no ponto seguinte deste texto. Por outro lado, nessa análise não podem ser ignorados os estudos que têm olhado esta temática na sua relação com políticas de descentralização (FERREIRA, 2005; LIMA et al, 2006) e princípios de territorialização da educação (LEITE, 2005) e que, ao valorizarem o local, lhe atribuem a responsabilidade de resolverem os problemas com que as instituições se confrontam.

Uma análise de discursos legais a partir de discursos académicos

Em Portugal o discurso político que reconhece a importância da participação está bem presente desde 1986, data da publicação da 1ª Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada na Assembleia da República por todos os partidos políticos que nela tinham lugar nessa altura. Esta Lei afirma:

“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 atividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico” (Lei nº 46/86, artigo 43º, 2).

Depois desta data, a legislação mais recente sobre educação, publicada para concretizar os princípios enunciados na Lei de Bases, tem vindo a apontar no sentido de um aumento da participação. É referido, por exemplo:

“A autonomia constitui um investimento nas escolas e na qualidade da educação, devendo ser acompanhada, no dia-a-dia, por uma cultura de responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa. (...) A conceção de uma organização da administração educativa centrada na escola e nos respetivos territórios educativos tem de assentar num equilíbrio entre a identidade e complementaridade dos projetos, na valorização dos diversos intervenientes no processo educativo, designadamente professores, pais, estudantes, pessoal não docente e representantes do poder local. Trata-se de favorecer decisivamente a dimensão local das políticas educativas e a partilha de responsabilidades” (Decreto-Lei nº 115-A/98).

No entanto, o contacto com professores que no seu quotidiano vivem a organização escolar leva-nos a crer que existe uma grande distância entre o que é enunciado no discurso político e as condições para o concretizar, existindo uma desigual distribuição de poderes entre os diferentes atores educativos (professores, trabalhadores não docentes, alunos, pais, comunidade, autarquia, etc.) e limites às possibilidades de participação nas tomadas de decisão que influenciam a organização escolar e a ação educacional. Ou seja, existe um contraste entre este discurso legal e as realidades que se experienciam nas escolas, e que denotam uma divergência entre o que é proposto e o que se vivencia.

Em estudo realizado por Barroso (1998) sobre a participação nas escolas, este autor destaca diferentes tipos de medidas que resultam em efeitos contraditórios aos que são enunciados. Afirma, por exemplo, que, por um lado, temos a descentralização da administração da educação, que permitiria uma maior participação e autonomia das autarquias na definição de uma política educativa local e também na gestão do sistema. No

entanto, verifica-se que este aumento da participação das autarquias levou a uma diminuição da autonomia escolar e também da participação de pais e professores (*ibidem*, p. 3). De fato, numa democracia descentralizada, o município tem de ser reconhecido como um dos agentes educativos que não pode estar ausente das decisões educacionais. No entanto, a sua participação não pode ter como consequência ignorar ou excluir todos os outros elementos da comunidade educativa. O que estamos a sustentar é que, se a intenção é promover a participação das comunidades e dos agentes locais na corresponsabilização pela educação e formação das crianças e jovens dessas comunidades, há que atribuir aos municípios um papel dentro do sistema público de ensino, mas, simultaneamente, envolver nessa corresponsabilização todos os outros elementos que a constituem. A par disso, e no que aos municípios diz respeito, não pode ser ignorado a necessidade de reforçar o financiamento, caso contrário, estar-se-á a manter a dependência do Governo central ou a colocar os responsáveis locais numa situação frágil. Veja-se, por exemplo, o que está a ser previsto na medida recentemente anunciada em Portugal de municipalização das escolas e que, pelo que tem sido referido, leva a crer que essa atribuição de responsabilidades aos municípios poderá ter na sua origem poupar no número de professores necessários para que existam condições de um ensino e aprendizagem de qualidade (ver FARIA). É talvez tendo por referência situações como esta que Lima (1995) chamou a atenção para a argumentação produzida sobre a descentralização, destacando a possibilidade desta se construir num “processo de recentralização por controlo remoto e de uma aceção de autonomia como delegação política e técnica gestonária” (*ibidem*, p. 36).

Recorde-se que esta devolução de poderes e de competências, por parte da administração central ou regional, aos órgãos de gestão das próprias escolas, isto é, ao que foi apelidado de “gestão centrada na escola”, pretendia reforçar a autonomia e a abertura à participação dos pais, das associações que os representam e da comunidade. No entanto, segundo Barroso (1998), isto ocorreu em detrimento da diminuição do poder de certos grupos o que o levou a afirmar que a autonomia das escolas:

“raramente ultrapassou o discurso político e a sua aplicação esteve sempre longe da concretização efetiva das suas melhores expectativas. Mas ela tem sido uma ‘ficção necessária’ porque é impossível imaginar o funcionamento democrático da organização escolar e a sua adaptação à especificidade dos seus alunos e das suas comunidades de pertença, sem reconhecer às escolas, isto é aos seus atores e aos seus órgãos de governo, uma efetiva capacidade de definirem normas, regras e tomarem decisões

próprias, em diferentes domínios políticos, administrativos, financeiros e pedagógicos” (BARROSO, 2004, p. 49-50).

São ideias como estas que levam a considerar que, embora estejamos inseridos num sistema que afirma basear-se numa democracia participativa (Stoer, 2008), na realidade existem muitas contradições que evidenciam o contrário. Ou seja, assistimos a uma espécie de falsa democracia assente num discurso vazio de concretização pois a democracia escolar só tem sentido a partir de um processo de gestão democrática, entendida, como refere Antunes (2002, p. 131), “como uma das formas de superação do carácter centralizador hierárquico e autoritário que a escola vem assumindo ao longo dos anos”, sendo a gestão entendida como as ações que a permitem executar, exercer e gerar. Neste sentido, a gestão seria um novo modo de compreender e organizar a realidade, sendo por si mesma democrática e traduzindo a ideia de comunicação pelo envolvimento coletivo, por meio da partilha, do debate e do diálogo.

Aceitando que uma das funções da escola é servir a comunidade onde se situa, ela precisa de ser um fórum aberto de participação, onde a democracia se efetiva e se concretiza. É tendo por referência esta ideia que Barroso (1998, 2006) tem defendido que, nas escolas, devem ocorrer processos de “gestão participativa”, isto é, onde um conjunto de princípios e processos que norteiam o envolvimento dos diversos atores educativos nas tomadas de decisão decorram do comprometimento na definição de objetivos, no acesso à informação, no controlo da execução, na divisão de tarefas e funções, na animação de equipas, e na corresponsabilização para assumir posições e atitudes conformes ao projeto acordado. Este processo implica a criação de relações humanas e sociais, baseadas no princípio de que todos os elementos são construtores participantes na organização do trabalho, e onde não é relegada a dimensão social e política da sua aplicação. Recorrendo uma vez mais a Barroso (2004, p.9):

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

É no âmbito desta ideia que é defendida a importância do trabalho colaborativo, da formação de equipas, da coletividade e da inclusão da comunidade em processos de gestão participativa, fundados numa real “cultura de participação” e caracterizada por uma colaboração colegial, natural, e não imposta nem artificial (HARGREAVES, 1998). Ou seja, trata-se de uma modalidade de participação em que todos os elementos da organização contribuem, livremente, para que ela realize a sua missão e atinja as finalidades que lhe são atribuídas. Segundo Barroso (1998) as reformas:

“só podem ter êxito se encontrarem nas escolas um meio propício ao seu desenvolvimento... (que) passa pela existência de uma real ‘cultura de participação’ que afete o quotidiano escolar, desde as atividades 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” (*ibidem*, p.5).

Em síntese, quando se fala de gestão participativa e de cultura de participação é essencial que se reflita também sobre o envolvimento dos vários atores (professores, alunos, pais, comunidade, etc.), pois eles são os agentes que podem “fazer e refazer a sua história, intervindo no seu meio” (FREIRE, 2003, p. 11).

O papel dos professores na gestão escolar

Numa agenda de reflexão sobre questões de participação e gestão escolar, não pode ficar ignorado o papel a ser desenvolvido pelos professores. Apelando à conceção dos professores como profissionais (NÓVOA, 1997, 2008) inseridos em escolas que, fundadas em processos de uma territorialização da educação (LEITE, 2005), constituem locais de decisão, dos professores espera-se que se assumam como agentes de inovação e de mudança. Ou seja, não é possível existir mudança educacional sem um forte envolvimento dos professores. Talvez por isso Fernandes (2000, p.76) afirme “que é indispensável ganhar os professores para o esforço da mudança” e Fullan & Hargreaves (2000, p. 29) salientem que “independentemente de quão nobres, sofisticadas ou brilhantes possam ser as propostas de mudança e de aperfeiçoamento, elas nada representam se os professores não as adotarem nas suas próprias salas de aula e não as traduzirem numa prática profissional efetiva”.

Se prosseguirmos no aprofundamento destas ideias, podemos considerar que, se os professores se assumirem como agentes promotores da mudança, detentores da capacidade de inovar e de mobilizar um conjunto de novas competências e capacidades (LEITE & FERNANDES, 2010), existem mais possibilidades de concretizar o princípio de equidade e de justiça social. De fato, o grande desafio que se coloca hoje aos professores, e com o qual entusiasticamente concordamos, é o de valorizar a relação entre o “ato de ensinar e de fazer aprender” (LEITE, 2003, p. 51). Este é, pois, um dos desafios que é lançado aos professores. Ser um professor inovador e transgressor, isto é aquele que luta em favor de ideais democráticos que possam contribuir para melhorar a educação e influir positiva e consequentemente outros aspetos da vida, é um processo árduo e que obriga a um grande envolvimento e responsabilidade docente. Por outro lado, implica não só um comprometimento individual, isto é, de um professor isolado, mas sim do corpo docente como coletivo.

Como referem Cosme & Trindade (2002, p.33):

“ser professor, hoje, significa que se tem que enfrentar dilemas, resistências abertas e latentes, tomar decisões urgentes sem ter a certeza de que sejam as melhores decisões que se podem assumir, confrontar-se com os seus limites e algumas incertezas.”.

Para esta nova realização profissional é preciso que os professores reconheçam o seu papel de “gestores de situações educativas”, redefinindo a ideia tradicional que muitas vezes ainda impera sobre o que é ser docente e que remete apenas para a função de ensinar na lógica da mera transmissão de conhecimentos. Por isso, ideias como as de Freire (1972, 1997, 2003; MEIRIEU, 2002; NÓVOA, 1997, 2008), entre outros, continuam a ser atuais para esta segunda década do séc. XXI.

No sentido das opções até aqui expressas, é evidente que a ação dos professores não fica restrita à sala de aula, pois a aprendizagem transcende os limites do espaço físico dito escolar, nem fica restrita a um currículo e a um programa pré-determinados. Pressupõe a configuração de oportunidades para que os alunos aprendam numa forte relação entre o social e o escolar. A par disso, e porque se rejeita a ideia iníqua de que se aprende sozinho, isto é, porque se corrobora Freire (1972) quando considera que ninguém educa ninguém mas também ninguém se educa sozinho, considera-se relevante a criação de situações que promovam interações com os outros e com outras realidades.

Em síntese, reconhecemos como benéfico existir uma interação entre professores-alunos-comunidade onde, num verdadeiro diálogo e através de uma participação qualificada, os professores sejam indutores de processos fundados numa comunicação que permita a cada um perceber-se e perceber o mundo, pois, tal como para Freire (1988, p.64), “o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto na intercomunicação”. Somos produtores do mundo e seres interdependentes que atribuem sentidos e significados ao interagir com este. As redes de interdependência que constituímos com o meio envolvente também geram aprendizagens, ou seja, o ato de aprender é contínuo e constante, mesmo em contextos de educação não formal.

Seguindo esta linha de pensamento, há que reconhecer a importância de serem criadas situações em que o aluno descubra, a partir das experiências que vivencia e das inter-relações que desenvolve com as situações que lhe são familiares. Esta construção/transformação irá permitir a criação de novos horizontes e novas aprendizagens. O aluno reúne, então, em si, um conjunto de características provenientes da relação de familiaridade com o meio, da apreensão do mundo social como um mundo natural e virá a estabelecer uma dialética com a configuração escolar. É reconhecendo a importância destas situações que as políticas educativas portuguesas desta transição de século veicularam um discurso que aponta para que seja dada atenção às relações com a comunidade, aspeto que é desenvolvido no ponto seguinte deste texto.

A comunidade na vida escolar

Retomando a ideia inicial deste ensaio, focado em questões do Poder e Participação, não pode deixar de ser também aqui abordado o papel da comunidade e dos pais na gestão da educação escolar. Portanto, e na linha dos argumentos até aqui desenvolvidos, é indispensável que a escola transporte para o seu interior questões das experiências sociais que são vividas pelos alunos, isto é, que forme um coletivo de análise de problemas e de situações de interesse comum. Neste sentido, a relação entre os pais e a escola e desta com outros elementos da comunidade é essencial, todavia esta relação está muitas vezes imersa num conjunto de dificuldades e de bloqueios que limitam o seu correto desenvolvimento. Podemos afirmar que, apesar do que a legislação assegura, os resultados que se vivenciam

estão muito aquém do que seria pretendido e a participação dos pais é ainda muito limitada.

Tanto a Lei de Bases (Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto) como outra legislação que tem regulado o funcionamento do sistema educativo (Decreto-Lei n.º 372/90 de 27 de Novembro; Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio) apontam para uma escola definida como espaço de aprendizagem inserido na sociedade, e que se constitui como uma comunidade educativa, ou seja, que supõe uma participação ativa e efetiva dos pais e encarregados de educação e de outros elementos da comunidade. Como aliás é referido, “a escola deve promover a participação da comunidade escolar no processo de elaboração do regulamento, mobilizando para o efeito alunos, docentes, pessoal não docente e pais e encarregados de educação” (Decreto-Lei n.º 270/98, artigo 3º).

Embora se tenha de reconhecer evoluções neste processo de participação na gestão das escolas, justificados na intenção de se conseguir uma melhoria da qualidade educativa e a integração e inclusão social de grupos que muitas vezes têm sido afastados do sistema escolar, este caminho é ainda repleto de obstáculos. A mudança a ser instituída exige perceber que, só com a participação ativa de todos (professores, pais, alunos, trabalhadores não docentes e outros elementos) e com o assumir de um coletivo comum se pode construir a verdadeira comunidade educativa (FORMOSINHO & MACHADO, 2000).

A família tem o direito e o dever de participar na gestão da escola, não só porque a lei lhe confere essa possibilidade mas também porque só assim será possível desempenhar o expectável papel social de parceria, onde assuma a responsabilidade pela educação dos seus educandos, assumindo-se como co educadora. Neste sentido, os pais, individual ou coletivamente, através de Associações de Pais, podem contribuir para a tomada de decisões na vida da escola e na ação que nela é desenvolvida. É para este sentido que a legislação, refere que constituem direitos das associações de pais “participar, nos termos do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário na definição da política educativa da escola ou agrupamento” (Decreto-Lei n.º 372/90, artigo 9º a).

Considerações Finais

Para concluir as reflexões aqui expressas, tecemos um conjunto de ideias que deixam antever um pouco das nossas posições face a esta multiplicidade de argumentos relativos ao “poder” e a processos de “participação” nas escolas. Há que perceber a complexidade destas conceções aliadas à complexidade que a ação educativa e a vivência escolar acarretam. Para isso, recorremos a Eisner (2008) quando afirma que:

“quero terminar as minhas observações lembrando a todos nós que as visões, não interessa o quão grandiosas sejam, precisam de ser trabalhadas para se tornarem reais. As ideias são nitidamente importantes. Sem elas a mudança não tem leme. Mas a mudança também precisa de vento e de uma vela para a apanhar. (...) Precisamos de remar contra a maré. O nosso destino é mudar a visão social daquilo que as escolas podem ser” (*ibidem*, p. 16).

Esta foi a intenção que nos orientou na realização deste ensaio. Pretendemos afirmar a ideia de que a escola e a gestão escolar têm de conceber mudanças ativamente participadas, não apenas pelos professores, mas pelo coletivo da comunidade educativa e relacionadas com os contextos onde se situam e as especificidades que as caracterizam. Neste sentido, realçamos a importância de uma cultura de colaboração, apoiada numa interdependência entre os diferentes agentes educativos, sustentada em processos não artificiais nem meramente burocráticos, mas sim numa autonomia voluntária que predisponha para uma contínua melhoria das “condições organizacionais do estabelecimento de ensino” (BOLÍVAR, 2012, 18). Realçamos também, e como é evidente, que essa participação social e cívica exige que ocorra num clima de solidariedade e de responsabilização, indutora de uma real atenção às situações características de todos os elementos da comunidade e geradora de uma mudança positiva da sociedade.

Referências bibliográficas

- ANTUNES, Â. Como organizar o colegiado escolar. **Guia da Escola Cidadã**, v. 8. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2002.
- BARBOSA, A. **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2003.
- BARROSO, J. **Autonomia e gestão das escolas**. Edição do Ministério da Educação, 1996.
- BARROSO, J. **Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola**. Cadernos de Organização e Gestão Escolar. Lisboa: IIE/ME, 1998.
- BARROSO, J. **A Escola Pública: Regulação, desregulação, privatização**. Porto: Edições ASA, 2003.

- BARROSO, J. A autonomia das escolas: uma ficção necessária. **Revista Portuguesa de Educação**, 2, p. 49-83, 2004.
- BARROSO, J. **A Regulação das Políticas Públicas de Educação**. Espaços, Dinâmicas e Actores. Lisboa: Educa, 2006.
- BOLÍVAR, A. **Melhorar os Processos e os Resultados Educativos. O que nos ensina a investigação**. Gaia: Fundação Manuel Leão, 2012.
- CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 17, p.17-31, 2008.
- CORTESÃO, L.; LEITE, C. ; PACHECO, J. **Trabalhar por projetos em educação: uma inovação interessante?** Porto: Porto Editora, 2002.
- COSME, A.; TRINDADE, R. **Manual de sobrevivência para professores**. Porto: Edições Asa, 2002.
- COSME, A. Arte e educação nas escolas: Contributo para uma reflexão. In: LEITE, C. (Org.) **Políticas, fundamentos e práticas do currículo**. Porto: Porto Editora, 2011, p. 161-173.
- DIAS, M. **Participação e poder na Escola Pública (1986-2004)**. Lisboa: Edições Colibri, 2009.
- EISNER, E. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, p. 5-17, 2008.
- ERRANDONEA, A. Apuntes para una teoría de la participación social. **Comunidad**, v. 50, Estocolmo, 1985.
- FARIA, N. Ministério da Educação propõe prémio para câmaras que trabalhem com menos docentes. **Público**, 05/07/2014.
- FERNANDES, M. **Mudança e inovação na pós-modernidade. Perspetivas curriculares**. Porto: Porto Editora, 2000.
- FERREIRA, F. I. **O Local em Educação: Animação, Gestão e Parceria**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005.
- FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. A Administração no Portugal Democrático. In: **Políticas educativas e autonomia das escolas**. Porto: Edições ASA, 2000, p. 31-63.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Porto: Edição Afrontamento, 1972.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 2003.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente. Buscando uma educação de qualidade**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- HARGREAVES, A. **Os professores em tempo de mudança – o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna**. Alfragide: Mc Graw Hill, 1998. IBÁÑEZ, T. **Poder y libertad**. Barcelona: Hora, 2007.

LEITE, C. A territorialização das nas políticas e das práticas educativas. In LEITE, C. (Org.), **Mudanças curriculares em Portugal. Transição para o século XXI**. Porto: Porto Editora, 2005, p. 15-32.

LEITE, C. **Para uma Escola Curricularmente Inteligente**. Porto: Edições Asa, 2003.

LEITE, C. O Lugar da escola e do currículo na construção de uma educação intercultural. In: MOREIRA, A. & CANEN, A. (Orgs.). **Magistério: Formação e trabalho pedagógico**. Papyrus Editora, 2011, p.45-64.

LEITE, C.; FERNANDES, P. Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 198-204, 2010.

LIMA, C.; AFONSO, A. **Reformas da educação pública, democratização, modernização, neoliberalismo**. Porto: Edições Afrontamento, 2002.

LIMA, C. **A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar**. Braga: Universidade do Minho, 1998.

LIMA, *et al* (2006). Administração da Educação e autonomia das escolas. In Conselho Nacional de Educação. **A Educação em Portugal (1986-2006): alguns contributos de investigação**. Retirado em 15 de junho de 2014:

http://www.debatereducacao.pt/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=163

LIMA, C. **A democratização do governo das escolas públicas em Portugal**. Universidade do Porto, 2009.

MEIRIEU, P. **A Pedagogia entre o dizer e o fazer**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MURPHY, R. Poder e autonomia na Sociologia da Educação. **Theory and Society**, v. 11, nº 2, p. 1-11, 1982.

NÓVOA, A. **Ainda os professores...** Universidade de Lisboa, 1997.

NÓVOA, A. **Profissão: Professor**. Porto: Porto Editora, 2008.

Ó, Jorge Ramos do. Desafios à escola contemporânea: um diálogo. **Educação & ealidade**, v. 32 (2), p. 109-116, 2007.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Editora ESF, 2008.

STOER, S. Construindo a Escola Democrática através do «campo da recontextualização pedagógica». **Educação Sociedade & Culturas**, v. 26, Stephen R. Stoer: Textos escolhidos, 2008.

TRINDADE, R.; COSME, A. **Educar e aprender na escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas**. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2010.

TORRES, L. L. A construção da Autonomia num contexto de dependências_ Limitações e possibilidades nos processos de (in) decisão na escola pública. **Revista Educação, Sociedade & Culturas**, v. 32, p. 91-109, 2011.

WEBER, M. **Economy and Society**. University of California Press, 1978.

Legislação

Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio. **Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.** Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 270/98 de 1 de Setembro. **Estatuto dos alunos dos estabelecimentos públicos dos Ensinos Básico e Secundário.** Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 372/90 de 27 de Novembro. **Lei das Associações de Pais.** Ministério da Educação.

Lei nº 46/1986 de 14 de Outubro. **Lei de Bases do Sistema Educativo.** Ministério da Educação.

Lei nº 85/2009 de 27 de Agosto. **Lei de Bases do Sistema Educativo** (Alteração à Lei nº46/86 e reformulações posteriores). Ministério da Educação.