

António A. Mendes Neto

Escola pública: "gestão democrática", colegialidade e individualismo
Revista Portuguesa de Educação, vol. 17, núm. 2, 2004, pp. 115-131,
Universidade do Minho
Portugal

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37417205>

educação
revista portuguesa de

Revista Portuguesa de Educação,
ISSN (Versão impressa): 0871-9187
rpe@ie.uminho.pt
Universidade do Minho
Portugal

Como citar este artigo

Fascículo completo

Mais informações do artigo

Site da revista

www.redalyc.org

Projeto acadêmico não lucrativo, desenvolvido pela iniciativa Acesso Aberto

Escola pública: "gestão democrática", colegialidade e individualismo

António A. Neto-Mendes
Universidade de Aveiro, Portugal

Resumo

Este texto apresenta um conjunto de reflexões em torno das potencialidades que a escola pública portuguesa (particularmente a secundária, que é aqui visada) tem desempenhado no quadro da "gestão democrática", como espaço amplo de exercício colegial da profissão docente e da socialização democrática dos alunos, embora destaquemos especificamente a dimensão da escola secundária enquanto contexto de trabalho dos professores. Esta vertente não pode, contudo, ser desligada de uma perspectiva crítica que contemple os limites de uma tal organização da governação (democrática) das escolas, à semelhança, aliás, do que se passa no âmbito mais alargado da governação das sociedades. O destaque vai para o facto de, apesar de toda a organização colegial construída sobretudo em torno do corpo docente, haver um défice de democraticidade na escola que fragiliza o projecto político de uma cidadania activa. Termina-se defendendo a ideia de que a solução é o aprofundamento democrático da organização escolar.

Introdução

Este texto exige uma primeira clarificação que tem a ver com a delimitação temporal da nossa análise: reportamo-nos ao período que termina em 1998, correspondendo assim, *grosso modo*, à vigência do decreto-lei nº 769-A/76 de 23 de Outubro. Como ponto de partida está um outro trabalho concluído em 1999 e realizado em condições específicas de provas académicas¹. Se abrimos este texto com esta nota é porque algumas das dimensões aí revistas são oportunas no contexto da temática 30 anos de

governo democrático das escolas em Portugal. O trabalho empírico foi realizado numa escola secundária urbana, um ex-liceu, uma escola que conseguiu manter, apesar da erosão inevitável que a democratização do ensino acarretou, uma imagem de prestígio social que se regista, por exemplo, ao nível da sua população escolar oriunda de forma expressiva de famílias de classe média². Este traço merece destaque porque a um quarteirão de distância existe uma outra escola, também secundária, uma ex-escola técnica, onde a população escolar reflecte origens sociais mais heterogéneas. O estudo empírico a que nos reportávamos atrás decorreu em 1997/98, num período em que já se anunciava a morte do chamado modelo da "gestão democrática"³, consagrado em 1976 pelo acima referido decreto-lei nº 769-A/76. Aliás, mais do que anunciada, era já uma certeza pois em plena realização dos trabalhos sairia o decreto-lei nº 115-A/98, de 4 de Maio. A escola que estudámos — a que chamámos *o Liceu*, pelas razões que nos parecem óbvias — não integrou o lote das que experimentaram o então chamado "novo modelo de gestão" (decreto-lei nº 172/91, de 10 de Maio), pelo que se pode dizer que viveu uma situação de assinalável estabilidade traduzida quer pela permanência do mesmo modelo de governo, quer pelo carácter regular da legitimidade democrática decorrente da normal apresentação de listas para o conselho directivo.

A referência concreta a uma escola, *o Liceu*, serve para ilustrar a escola que garantiu, em condições por vezes muito difíceis, o alargamento da escolaridade pós-primária nos últimos 30 e poucos anos, um objectivo ainda hoje por alcançar e que fragiliza estruturalmente a qualificação dos portugueses⁴. Uma tal afirmação revela-se de primordial importância para a análise da situação dos dois conjuntos de actores mais próximos da organização escolar: os alunos, por um lado, como destinatários primeiros da acção educativa; e, por outro lado, os professores, enquanto profissionais da educação que realizam o seu trabalho num contexto muito específico, a escola, de que são simultaneamente um *produto* e seus *produtores* (cf. Neto-Mendes, 1999: 6). É esta a razão porque valorizamos a escola secundária pública como contexto de trabalho dos professores, assunto a que nos dedicaremos no ponto seguinte.

A escola secundária pública como contexto de trabalho dos professores

Como já referimos, o nosso trabalho permitiu-nos conhecer por dentro uma escola secundária pública (em rigor, uma escola que corresponde à tipologia "ES com 3º ciclo do EB"). Sabemos, até por um certo bom senso metodológico, que o conhecimento de um caso não nos permite avançar com generalizações. Não o faremos, seguramente, optaremos antes por uma abordagem que sublinhe as potencialidades explicativas do caso de *o Liceu*, quer por identificação, quer por oposição à panóplia de situações diversas que o sistema educativo português propicia. Tal como advertíamos na "Introdução" do nosso trabalho (Neto-Mendes, 1999: 6), acreditávamos (e acreditamos) na possibilidade de os professores serem tanto um *produto* das circunstâncias em que são obrigados a realizar o seu trabalho, quanto *produtores* dessas circunstâncias — isto, evidentemente, se quisermos admitir, como é o nosso caso, que um profissional reflexivo carece de autonomia e de espaço de acção colectiva para concretizar um projecto profissional coerente e digno do nome. Esta ambivalência dos professores, no fundo, está presente num conjunto já clássico de dualidades contraditórias entre si, de entre as quais gostaríamos de salientar a ambiguidade existente entre o profissional e o funcionário, de que dão eco vários estudos (Nóvoa, 1987; 1995; Neto-Mendes, 1999; 2004). A caracterização do trabalho dos professores de *o Liceu* tornou-se, assim, um dos elementos centrais do estudo, até pelo historial de sucessivas reformas introduzidas no sistema educativo e nas escolas, sobretudo nas duas últimas décadas.

Ocorre-nos, a propósito das dificuldades que os professores tiveram de enfrentar para trabalhar e governar a escola pública, lembrar as palavras de um docente da escola, com uma larga experiência de gestão, nomeadamente como presidente do conselho directivo, que a propósito da comemoração dos 25 anos de gestão democrática⁵, afirmou:

(...) o que pretendemos fazer é uma espécie de visita aos tempos difíceis de uma geração de professores que foi mais ou menos sacrificada e cujo trabalho nunca foi reconhecido na sua verdadeira dimensão. Sem este modelo de direcção e sem estes dirigentes o mais natural é que as escolas não tivessem funcionado após a revolução de Abril (In *Labor*, série 4ª, nº 3, Dez. 2000).

Podemos ver nestas palavras um juízo em causa própria, alguma emotividade de quem não consegue distanciar-se de um campo de acção em que a vida profissional se confunde com a própria existência do sujeito, que se dedicou/dedica inteiro a uma função/causa. Pode ser. Mas há um conjunto de factores que fazem da escola secundária um contexto de trabalho tantas vezes precário, mutilador dos direitos cívicos de todos quantos nela trabalham, ensinando e aprendendo, participando nos órgãos de governo democrático sob o olhar, ora de desconfiança ora de censura, do poder central de matriz centralizadora.

Socorrendo-nos de várias pesquisas realizadas ao longo das duas últimas décadas, apresentamos a seguir um inventário de dificuldades experimentadas pelas escolas secundárias, algumas das quais com origem claramente externa, mas cujos reflexos ao nível da organização e respectivos actores não podem ser escamoteados:

- a) Crescimento em massa da população escolar, com as consequências inevitáveis que este facto acarreta, nomeadamente tendo em conta a escassez dos recursos (professores qualificados, instalações, equipamento pedagógico-didáctico) que um tal aumento de alunos e de docentes exigiria: em apenas 12 anos (1981/82 — 1993/94) o número de professores duplicou, passando de 29837 para 60907 (cf. Azevedo, 1999); a massificação do ensino traduziu-se tanto no aumento do número de alunos por escola, quanto no crescimento do número de professores de que falámos — mas não deve ignorar-se jamais que tal se fez numa rede escolar que era incomparavelmente mais pobre que a que hoje temos sob todos os pontos de vista (em quantidade e em qualidade), a qual propiciou as mais incríveis condições de trabalho: a título de exemplo, podemos comentar a situação vivida em o *Liceu* que em 1987/88 atingiu os 3603 alunos, situando-se em 1997/98 nos 1828 (cf. Neto-Mendes, 1999: 379), não indo hoje (2004/2005) além dos 1296⁶;
- b) A constatação de que há, antes de mais, disparidades regionais fortes⁷ que chegam a fazer perigar a ideia de coesão nacional que a referência ao "sistema educativo português" sugere: as relacionadas com o pessoal docente assumem importância central

dado o papel que sempre lhes assistiu no governo democrático das escolas no pós-25 de Abril — Rodrigues (1999: 63) descreve-nos "os problemas de instabilidade na ocupação dos lugares de docência e da existência de professores sem habilitação própria e/ou profissional" nas 15 escolas que visitou, daqui resultando claras disparidades em torno dos binómios litoral/interior, centro/periferia; já um estudo bem anterior (ME/GEP, 1988), realizado no final do ano lectivo de 1984/85, regista a "instabilidade do corpo docente", ao comparar a taxa de professores colocados pela primeira vez no ensino preparatório (actual 2º ciclo do Ensino Básico) e no ensino secundário (actual 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário), respectivamente de 35,9% e de 32,6% (ME/GEP, 1988: 33).

- c) A instabilidade do corpo docente é, aliás, reclamada também para explicar o défice de democraticidade sublinhado pelo facto de, em 1984/85, haver em 40,3% das escolas preparatórias (EP) e 47,5% das escolas secundárias (ES) conselhos directivos não eleitos (ME/GEP, 1988: 55), mas não é a única razão: para além dessa, os autores acrescentam a falta de estímulos pessoais para o exercício das funções de gestão; a comparação entre as duas tipologias de estabelecimentos de ensino (EP/ES) leva os autores a identificarem outros factores de diversificação dos dois níveis de ensino: os contextos de inserção das escolas, que podem favorecer o divórcio entre a escola e a comunidade e as famílias, por um lado; por outro, a já referida instabilidade do corpo docente, a menor qualificação profissional dos docentes e as colocações tardias, absentismo e falta de professores (ME/GEP, 1988: 31-33).
- d) Questionamento da eficácia e da democraticidade do modelo de gestão, na sequência do ponto anterior: no estudo que temos estado a seguir (ME/GEP, 1988) já se afirmava sem rodeios que o modelo sofria de uma espécie de défice de democraticidade, quer através de uma "insuficiente representatividade" (apenas os professores estão efectivamente representados) quer através de uma "insuficiente participação" (só os docentes participam habitualmente no governo das escolas) (ME/GEP, 1988: 105); em

análise divulgada no mesmo ano, no âmbito dos trabalhos da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), Clímaco (1988), para além de sublinhar a contradição entre "um modelo de gestão das escolas inspirado num certo basismo democrático e uma administração que continuou profundamente centralizada e centralizadora", refere-se nestes termos ao papel dos professores: "De facto não só os professores participam pouco no processo de eleição das suas estruturas de gestão, como se isolam na direcção das escolas, funcionando quase como parceiros exclusivos na responsabilidade da direcção das escolas" (Clímaco, 1988: 50-51); vejamos ainda outros estudos, que em parte podem até coincidir na análise, embora possam ser diferentes os pressupostos conceptuais que a balizam, distribuídos pelas duas últimas décadas do séc. XX: em estudo realizado em Março de 1986 e divulgado, em 1988, pela principal federação de sindicatos dos professores, 71,6% dos docentes inquiridos afirmam não haver "integral democraticidade e eficiência no funcionamento dos órgãos de gestão", indicando como principais condicionantes a insuficiência de verbas, a falta de equipamento e material e a inexistência de gabinetes de apoio (Fenprof, 1988: 26); Lima (1988) estuda a participação dos alunos na gestão das escolas secundárias, concluindo pela existência de uma "encenação participativa que não consegue mobilizar nem docentes nem discentes" (Lima, 1988: 167); este trabalho criou as bases para o autor avançar, na década de 90, com uma pesquisa de outro fôlego (Lima, 1992), em que o objecto de estudo continua a ser a escola como organização e a participação na escola secundária portuguesa, entre 1974 e 1988, vista já numa perspectiva mais abrangente, confrontando-nos nomeadamente com a multiplicidade de significados que encerra a expressão "gestão democrática"; Natércio Afonso (1994) faz assentar o seu estudo no que chama "problemas estruturais" do modelo da organização e administração escolar instituído pelo decreto-lei nº 769-A/76: falta de autonomia da escola, limitada eficiência de gestão, capacidade de liderança dos seus administradores eleitos pelos professores e

alienação generalizada de muitos actores relativamente à sua estrutura participativa (Afonso, 1994: 32); o autor conclui que a "gestão democrática" e a cultura colegial dos professores transformaram a escola (pública) numa organização sem liderança, onde não existe uma visão estratégica sobre objectivos e missão da escola; conclui ainda que os professores vêm no trabalho lectivo a base tanto da sua influência política e do seu poder como da sua autonomia profissional — ou, por outras palavras, "a protecção mútua da autonomia, da margem de manobra de cada um, parece ser um pressuposto implícito fundamental das relações de colegialidade" (Afonso, 1994: 282); estudos mais recentes confrontam-nos com olhares dirigidos a aspectos mais específicos, pelo menos nalguns casos, mas igualmente enriquecedores do conhecimento construído em Administração Educacional: Costa (1997) estuda as dinâmicas que envolvem o projecto educativo da escola, realizando o trabalho empírico em três escolas, duas públicas e uma privada, sendo as públicas governadas uma pelo decreto-lei nº 769-A/76 e a outra pelo decreto-lei nº 172/91⁸; Sá (1997), estudando o caso do director de turma na sua "tríplice função" (relação com os alunos, relação com os pais/encarregados de educação e relação com os outros professores da turma), conclui que "o director de turma representa, de facto, um papel muito importante na escola portuguesa, mas não apenas (nem sobretudo) por aquilo que faz, mas sim pelo que representa" (Sá, 1997: 264) — podemos ver, assim, reconhecido o valor "institucional" do director de turma, um dos elementos de maior visibilidade na escola secundária pública da "gestão democrática".

A organização da escola secundária e o trabalho dos professores

Um dos objectivos da nossa pesquisa (Neto-Mendes, 1999) foi compreender e interpretar as interdependências entre a organização da escola secundária (vertentes científica e pedagógica) e o trabalho dos docentes, analisando assim as culturas profissionais que estes construíam em contexto laboral. Como escrevemos então,

As condições de organização do tempo, do espaço, dos 'conteúdos' que enformam o 'trabalho docente' contribuem para determinar a natureza do mesmo, definem os seus contornos, traçam-lhe os limites e as potencialidades (Neto-Mendes, 1999: 5).

Partimos de um quadro conhecido de *gramática escolar* típica da escola secundária: alunos agrupados em turmas (homogeneidade académica e etária, por vezes mesmo de género), com um número de efectivos padronizado (mínimo e máximo); professores actuando sempre numa base individual, recrutados com base na sua certificação como especialistas (numa ou duas disciplinas, mais do que isso é raro); acção escolar a decorrer em espaços estruturados, o que induz uma pedagogia centrada essencialmente na sala de aula, debaixo da orientação de um só professor por unidade tempo/disciplina; horários escolares estabelecidos com rigor, o que instaura uma prática de controlo social do tempo escolar; saberes escolares organizados em disciplinas que são as unidades estruturantes do ensino e de todo o trabalho pedagógico (cf. Neto-Mendes, 1999: 330-331).

Em conformidade com o que acabamos de dizer, explorámos as dimensões do trabalho dos professores, tendo especialmente em conta as dimensões aparentemente inconciliáveis do *individualismo docente* e do *trabalho colaborativo* propostas por Andy Hargreaves (1998), entre outros. Interessou-nos sobremaneira compreender melhor as especificidades de um trabalho — o dos docentes — que vive espartilhado entre duas dimensões tão distintas entre si: por um lado, a do isolamento da sala de aula a que o professor é remetido por força de uma organização pedagógica que não tem a competência de decidir; por outro, a de uma colegialidade presente em múltiplos contextos de acção na organização escolar, como o conselho de turma, o conselho de grupo e o departamento curricular, o conselho pedagógico, a assembleia de escola, o conselho directivo/executivo, a reunião geral de professores. Do ponto de vista da conceptualização das chamadas *culturas docentes*, socorremo-nos do contributo de Hargreaves (1998) que nos aponta quatro modalidades: i) individualismo; ii) colaboração; iii) colegialidade artificial; iv) balcanização.

O trabalho docente, nas escolas secundárias, mas não só, tem-se pautado por uma "matriz individual" (sobretudo pelo peso que a "aula" tem no seu desempenho), apesar dos apelos à colaboração que têm preenchido as

orientações reformistas nos últimos anos⁹. Uma parte da literatura denuncia aquilo a que chama o *privativismo* docente — inspirada, em grande medida, no trabalho de Dan Lortie (1975)¹⁰ e outros — responsável, segundo esta óptica, por um fechamento do professor aos seus pares, visível não só na recusa em colaborar com outros, mas também em partilhar documentos e materiais pedagógicos e na indisponibilidade para a planificação e preparação colectiva de aulas, o que se traduz no exercício doméstico destas tarefas¹¹. Mas como lembram alguns autores (Woods, 1979; Smyth, 1991), o *privativismo* docente pode ser também uma estratégia de resistência eficaz face quer às pressões dos pares, quer às da direcção da escola, da administração local, regional ou central. Neste sentido, pode confundir-se com a abordagem que Andy Hargreaves (1998) propõe do individualismo docente, relacionado com as condições do local de trabalho. Este autor admite três formas de *individualismo*: i) o *individualismo constringido* ("constrained individualism"); o *individualismo estratégico* ("strategic individualism"); e o *individualismo electivo* ("elective individualism"). As diferenças saltam à vista: o primeiro sublinha os constringimentos organizacionais que a escola coloca ao professor (organização do tempo e do espaço, concepção e organização do currículo, etc.), nem sempre tidos em devida conta nas análises; o segundo remete para as opções que os professores são levados a tomar face às pressões do ambiente de trabalho, podendo o *privativismo* ser adoptado como estratégia de resistência perante a hostilidade externa; o terceiro, finalmente, resulta de uma opção deliberada, reflectida, dentro do possível tomada sem constringimentos próximos, sendo antes fruto de uma escolha fundamentada em pressupostos de natureza pessoal, política, religiosa, filosófica ou outra.

A visibilidade a que certos conceitos são submetidos tende a vulgarizar o seu uso. Não é despidendo submeter certos conceitos — como os aqui abordados *colegialidade* e *colaboração*, por exemplo — ao filtro crítico da análise sociológica e organizacional. Smyth (1991) relativiza a emergência de algumas destas problemáticas, ao mesmo tempo que reforça a ideia de complexidade inerente à condição de fenómenos sociais que são. Na síntese que apresentamos de seguida, procuraremos organizar o seu pensamento: i) começa por estabelecer uma relação entre a retórica da colegialidade e o pensamento neoliberal, admitindo nomeadamente que aquela pode assumir uma perspectiva tecnicista, de controlo, apresentando-se ainda assim com um

discurso atraente e desafiador (Smyth, 1991: 323); ii) por outro lado, comenta que o interesse na colaboração docente não é nem incidental nem acidental, mas parte de uma estratégia mais vasta que visa tornar os professores mais eficientes no trabalho de reconstrução económica; iii) o papel do Estado não é ignorado pois, como reconhece, em circunstâncias muito precisas, pode ser do interesse do Estado dar a aparência (através do recurso à retórica da colegialidade) de que trata os professores como *professionais* que têm autonomia para enveredar por formas de auto-regulação e supervisão dos seus pares, embora possamos estar antes perante uma forma de controlo central sob a aparência de autonomia local (Smyth, 1991: 325); iv) a terminar, assinalamos, com o autor, o paradoxo (pelo menos aparente) de vivermos numa época em que se incrementa a (re)centralização dos sistemas educativos em convívio com formas localizadas de controlo pedagógico, no seio do trabalho docente, através de processos como a colegialidade (Smyth, 1991: 326).

Ainda no domínio da escola como contexto de trabalho, parece-nos inevitável uma referência ao papel da sala de professores na organização escolar (ver, entre outros, os trabalhos de Woods, 1979; Hammersley, 1984; Hargreaves, 1984; Kainan, 1992; 1994; Caria, 2000). A sala de professores é uma espécie de ponto de intersecção do colectivo, onde os professores se "aliviam" da carga individualista que caracteriza a maior parte do tempo que passam na escola (em sala de aula). Em *o Liceu*, observámos o papel da sala de professores, um espaço multifunções, caracterizado por uma grande informalidade, muitas vezes desvalorizado pelos próprios professores: a) extensão do trabalho pedagógico e administrativo dos professores, sejam gestores intermédios ou não; b) espaço de alfabetização no domínio das novas tecnologias da informação; c) uma janela que se abre para o mundo (*internet*, jornais, revistas); d) espaço das relações informais de natureza profissional; e) espaço das relações informais de natureza lúdica; f) espaço de luta pela apropriação de um território e sua afirmação; g) espaço para as trocas de experiências, concepção de projectos novos; h) espaço de comunicação institucional; i) espaço de socialização dos professores novos (Neto-Mendes, 1999: 465).

Notas finais

A dimensão da colegialidade tem marcado a organização da escola pública nos últimos trinta anos, circunstância, como acabámos de demonstrar ao longo destas páginas, nem sempre isenta de equívocos e mal-entendidos. Um dos equívocos, alimentado algumas vezes pelos professores, foi o de se ter perspectivado a colegialidade como um valor em si mesmo, reduzindo-a ao valor instrumental de técnica de gestão, por parte de uma administração educativa pouco interessada em descentralizar, na prática, apesar da orientação pró-autonomia que durante alguns períodos caracterizou o discurso de vários dos seus responsáveis. Se perspectivarmos a colegialidade na escola pública como expressão de um "processo complexo, dinâmico e plural que, à partida, não exclui definitivamente nenhuma categoria de actores" (Lima, 2001: 111), estaremos mais preparados para entender "os direitos dos actores à participação na governação democrática das escolas públicas, entendidas como instituições e como locais de trabalho e não como meros instrumentos" (Lima, 2001: 114).

Por outro lado, o debate à volta da democraticidade no seio das organizações escolares não pode, na nossa perspectiva, iludir as contradições que resultam do enquadramento a que o sujeitamos quando o discutimos em termos de eficácia, como algumas vezes o vemos fazer. Pelo menos essa parece ser a via escolhida por certas correntes para quem a construção participada — independentemente da problematização a que o conceito de *participação* deve ser sujeito — da decisão no seio da organização escolar tem apenas um valor instrumental ao serviço de uma concepção idealizada de democracia ou, então, de participação cooptada de pais, professores, alunos, autarcas e outros membros da chamada *comunidade educativa*. A participação e os espaços de colegialidade que lhe estão associados não passariam, assim, de elementos ao serviço de uma tecnologia de gestão das escolas, comandada por uma administração central que, através da retórica descentralizadora e do apelo autonómico, mais não busca do que consolidar posições de controlo. Este é, aliás, um dos riscos que pode correr uma análise mais ligeira da colegialidade, como atrás referimos.

O balanço da organização colegial da escola pública, que tem estado *grosso modo* subjacente à governação democrática dos últimos 30 anos¹², deve permitir aprofundar e problematizar a sua orientação no sentido da

defesa do direito à participação com vista à construção de uma cidadania activa — a cidadania democrática não se ensina segundo velhos ou novos métodos livrescos, a democracia constrói-se na prática quotidiana dos cidadãos, fora e dentro das escolas¹³.

A introdução de lógicas cuja racionalidade é de típica extracção empresarial — caso da reclamada reconversão de órgãos colegiais para unipessoais com que se acenam promessas de ganho de produtividade escolar, como parece ser o caso do pretenso sucesso das escolas privadas nos *rankings* de escolas¹⁴ — deve merecer a mais fina e atenta vigilância se o que perseguimos for uma escola democrática para todos, sem distinção de cor, credo ou classe social.

A crítica à falta de democraticidade nas escolas, por mais fundamentada que seja, pode permitir pôr em causa o princípio em si mesmo? A ser assim, teríamos de admitir que não é o aprofundamento democrático que buscamos quando sujeitamos as sociedades democráticas ocidentais à permanente avaliação que se espera de uma cidadania activa, mas antes a substituição do regime democrático por uma qualquer solução autocrática. Esta é seguramente uma hipótese absurda, mas é pelo absurdo que muitas vezes somos levados a desconstruir as ideias de um certo senso comum muito pouco ingénuo — entre estas conta-se a promessa de um paraíso de eficácia assegurado por mais ou menos sofisticadas técnicas de gestão pretensamente "limpas" de qualquer laivo de ideologia.

Notas

- 1 Referimo-nos à nossa tese de doutoramento: Neto-Mendes (1999).
- 2 Em estudo realizado com alguns colegas (Costa, Ventura & Neto-Mendes, 2003), registámos que dos 114 alunos do 12º ano inquiridos em 2001/2002, 39% afirmavam que a formação académica do pai correspondia a um diploma de nível superior, baixando para 35% no que respeita à mãe.
- 3 O primeiro governo de António Guterres encomendou a João Barroso um estudo sobre as bases a que deveria submeter-se o novo modelo de autonomia, administração e gestão das escolas públicas em Portugal: Barroso (1997).
- 4 Apesar dos investimentos no alargamento da rede escolar, das várias reformas curriculares e de outras mudanças decretadas, Portugal apresenta estatísticas de conclusão dos estudos secundários que nos colocam na cauda do mundo desenvolvido: entre a população situada na faixa etária que vai dos 25 aos 64 anos,

só 20% concluiu pelo menos o Ensino Secundário ou equivalente (dados de 2001), o que nos coloca muito longe da média da OCDE (64%) e a par do México e da Turquia (OCDE, 2003).

- 5 Esta comemoração ocorreu em 1999, passando, entre outras iniciativas, pela recolha de testemunhos de professores que passaram, em diferentes momentos, pelo governo das escolas da cidade, o que inclui quatro escolas secundárias e uma EB 2,3. Esta recolha foi publicada na *Labor, Revista de Professores*, 4ª série, nº 3, Dezembro de 2000. Recorde-se que esta é a revista que, de acordo com Nóvoa (1993: 583), foi "fundamental para o estudo da imprensa pedagógica no século XX", e que agora conhece a sua quarta série.
- 6 Este número comporta os dois "turnos" de funcionamento da escola: o "diurno", com 896 alunos; o "nocturno", com 400 alunos (fonte: conselho executivo).
- 7 Ver o nosso trabalho já referenciado (Neto-Mendes, 1999: 378). Jorge Arroiteia (1991), por sua vez, apresenta-nos um leque importante de "desequilíbrios demográficos" que à data caracterizavam o sistema educativo português.
- 8 A propósito, escreve o autor: "Estando a escola estatal desprovida de alguns dos indicadores que favorecem a construção de um projecto educativo próprio, e apresentando, em contrapartida, outros que dificultam essa tarefa — apreciável mobilidade docente e conseqüente baixa identidade institucional, dependência de autoridades administrativas externas, margens de autonomia escassas e frágeis, poder débil de direcção e gestão — a questão que se levanta é a da possibilidade de construção de um projecto educativo na escola [pública] portuguesa (...)" (Costa, 1997: 214).
- 9 São inúmeros os apelos vindos das fontes mais distintas: em primeira instância, são os próprios serviços governamentais, nomeadamente através de toda a panóplia de normativos e orientações oficiais, com a chancela de ministros da educação, secretários de estado, directores regionais de educação, entre outros, mas também de académicos e pedagogos, sob as mais diversas formas.
- 10 Dan Lortie identifica no seu trabalho três traços culturais que caracterizam os docentes: o imediatismo (*presentism*), o individualismo (*individualism*) e o conservadorismo (*conservatism*) (Lortie, 1975).
- 11 Em inquérito por questionário realizado aos docentes de o *Liceu*, apurámos que 70,5% dos inquiridos afirmam que o local de preparação das aulas é "em casa" (Neto-Mendes, 1999: 437).
- 12 Bem diferente era, todavia, a situação que se vivia na escola do Estado Novo. Referindo-se a este período, João Formosinho (1987) vê a acção da escola ao serviço da "educação para a passividade".
- 13 Parecem evidentes as conexões com o pensamento freireano. Atente-se na afirmação do pedagogo brasileiro: "A cidadania não chega por acaso, é uma construção que, jamais terminada, demanda briga por ela. Demanda engajamento, clareza política, coerência, decisão. Por isso mesmo é que uma educação democrática não se pode realizar à parte de uma educação da cidadania e para ela" (Freire, 1998: 119).
- 14 Sobre a problemática dos *rankings* de escolas, ver o trabalho que realizámos com dois colegas: Neto-Mendes, Costa & Ventura (2003); ver também Santiago, Correia, Tavares & Pimenta (2004).

Refer3ncias

- AFONSO, Nat3rcio (1994). *A Reforma da Administra33o Escolar*. Lisboa: Instituto de Inova33o Educacional.
- ARROTEIA, Jorge C. (1991). *Desequil3brios Demogr3ficos do Sistema Educativo Portugu3s*. (Cadernos de An3lise S3cio-Organizacional da Educa33o, n3 3). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- AZEVEDO, Joaquim & ALVES, J. Matias (1999). Imagens do Ensino Secund3rio. In J. Azevedo (coord.), *O Ensino Secund3rio em Portugal*. Lisboa: Conselho Nacional de Educa33o, pp. 19-58.
- BARROSO, Jo3o (1997). *Autonomia e Gest3o das Escolas*. Lisboa: Minist3rio da Educa33o.
- CARIA, Telmo (2000). *A Cultura Profissional dos Professores*. Lisboa: Funda33o Calouste Gulbenkian.
- CL3MACO, Maria do Carmo (1988). A gest3o dos estabelecimentos de ensino n3o superior – An3lise do modelo e das pr3ticas de gest3o. In CRSE, *A Gest3o do Sistema Escolar*. Lisboa: Comiss3o de Reforma do Sistema Educativo, pp. 11-52.
- COSTA, Jorge A. (1997). *O Projecto Educativo da Escola e as Pol3ticas Educativas Locais. Discursos e Pr3ticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- COSTA, Jorge A.; VENTURA, Alexandre & NETO-MENDES, Ant3nio (2003). As explica33es no 123 Ano – contributos para o conhecimento de uma actividade na sombra. *Revista Portuguesa de Investiga33o Educacional*, Vol. 2/2003, pp. 55-68.
- FENPROF (1988). A Gest3o Democr3tica nos Ensinos Preparat3rio e Secund3rio. O que est3 bem? O que est3 mal? *Cadernos da Fenprof*, n3 9, Janeiro de 1988.
- FORMOSINHO, Jo3o (1987). *Educating for Passivity — a Study of Portuguese Education (1926-1968)*. London: University of London (tese de doutoramento, pol.).
- FREIRE, Paulo (1998). *Professora Sim, Tia N3o*. S3o Paulo: Olho d'3gua.
- HAMMERSLEY, Martyn (1984). Staffroom news. In A. Hargreaves & P. Woods (eds.), *Classrooms & Staffrooms. The Sociology of Teachers & Teaching*. Milton Keynes: Open University Press, pp. 203-214.
- HARGREAVES, Andy (1984). Contrastive rhetoric and extremist talk. In A. Hargreaves & P. Woods (eds.), *Classrooms & Staffrooms. The Sociology of Teachers & Teaching*. Milton Keynes: Open University Press, pp. 215-231.
- HARGREAVES, Andy (1998). *Os Professores em Tempos de Mudan3a*. Lisboa: McGraw-Hill.
- KAINAN, Anat (1992). Staffroom grumbings as expressed teachers' vocation. *Teaching & Teacher Education*, 10 (3), pp. 281-290.
- KAINAN, Anat (1994). *The Staffroom: Observing the Professional Culture of Teachers*. Aldershot: Avebury.
- LIMA, Lic3nio C. (1988). *Gest3o das Escolas Secund3rias. A Participa33o dos Alunos*. Lisboa: Livros Horizonte.

- LIMA, Licínio C. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação.
- LIMA, Licínio C. (2001). *A Escola como Organização Educativa*. São Paulo: Cortez.
- LORTIE, Dan (1975). *Schoolteacher. A Sociological Study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ME (1988). *Práticas de Gestão. Ensino Preparatório e Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação/Gabinete de Estudos e Planeamento.
- NETO-MENDES, António (1999). *O Trabalho dos Professores e a Organização da Escola Secundária. Individualismo e Colegialidade numa Perspectiva Sócio-Organizacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro (tese de doutoramento, pol.).
- NETO-MENDES, António (2004). Regulação estatal, auto-regulação e regulação pelo mercado – subsídios para o estudo da profissão docente. In J. A. Costa; A. Neto-Mendes & A. Ventura (orgs.), *Políticas e Gestão Local da Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro (no prelo).
- NETO-MENDES, António; COSTA, Jorge A. & VENTURA, Alexandre (2003). Ranking de escolas em Portugal: um estudo exploratório. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficácia y Cambio en Educación – REICE*, vol. 1, nº 1. (http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/p_vol1num1.htm).
- NÓVOA, António (1987). *Le Temps des Professeurs* (vols. I e II). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- NÓVOA, António (dir.) (1993). *A Imprensa de Educação e Ensino. Repertório Analítico (Séculos XIX e XX)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- NÓVOA, António, (1995) (2ª edição). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (org.), *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, pp. 13-34.
- OCDE (2003). *Education at a Glance*. (<http://www.oecd.org>).
- Revista *Labor*, série 4ª, nº 3, Dezembro de 2000 (número comemorativo dos 25 anos da gestão democrática das escolas).
- RODRIGUES, Paulo (1999). Visitas efectuadas às escolas – Relatório. In J. Azevedo (coord.), *O Ensino Secundário em Portugal*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 157-189.
- SÁ, Virgínio (1997). *Racionalidades e Práticas na Gestão Pedagógica. O Caso da Direcção de Turma*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- SANTIAGO, Rui; CORREIA, Maria F.; TAVARES, Orlanda & PIMENTA, Carlos (2004). *Um Olhar sobre os Rankings*. Matosinhos: CIPES/Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior.
- SMYTH, John (1991). International perspectives on teacher collegiality: a labour process discussion based on the concept of teachers' work. *British Journal of Sociology of Education*, 12 (3), pp. 323-346.
- WOODS, Peter (1979). *The Divided Schools*. London: Routledge & Kegan Paul.

PUBLIC SCHOOL: "DEMOCRATIC MANAGEMENT", COLLEGIALLY AND INDIVIDUALISM

Abstract

This paper presents a set of reflections on the potentialities that the Portuguese public school (especially the secondary public school which is the subject here) has fulfilled in the frame of the "democratic management", as a broad space for collegial exercise of the teaching profession and of the democratic socialization of students, although we highlight specifically the dimension of the secondary school as a context for the teachers' work. This feature cannot, however, be disconnected from a critical perspective that contemplates the limits of such an organization of the (democratic) management of schools, in resemblance, as a matter of fact, of what is happening in the broader field of the management of societies. The emphasis goes to the fact that, in spite of all the collegial organization built mainly around the teaching body of a school, there is a deficit of democraticity in the school which frails the political project of an active citizenship. We conclude by defending the idea that the solution for this problem is the democratic deepening of the school organization.

ECOLE PUBLIQUE: "GESTION DEMOCRATIQUE", COLLEGIALITE ET INDIVIDUALISME

Résumé

Cet article présente un ensemble de réflexions à propos des potentialités que l'école publique portugaise (en particulier l'école secondaire) a manifesté dans le cadre de la «gestion démocratique» comme espace pour l'exercice collégial de la profession enseignante et de la socialisation démocratique des élèves, bien que nous soulignons spécifiquement la dimension de l'école secondaire comme contexte de travail des enseignants. Cependant, cet aspect ne peut pas être dissocié d'une perspective critique qui considère les limites d'une telle

organisation du gouvernement (démocratique) des écoles, de façon pareille, d'ailleurs, à ce qui se passe dans le domaine plus vaste du gouvernement des sociétés. On affirme que malgré la construction collégiale qui caractérise l'organisation scolaire, notamment en ce qui concerne le corps enseignant, il y a un déficit de démocratie à l'école qui affaiblit le projet politique d'une citoyenneté active. On termine en ajoutant que le seul chemin c'est l'approfondissement démocratique de l'organisation scolaire.