

# Pesquisar para mudar (a educação)



Carlos Nogueira Fino  
Jesus Maria Sousa  
(org.)



UNIVERSIDADE da MADEIRA

**CIE-UMa**

Centro de Investigação em Educação

Título

Pesquisar para mudar (a educação)

Editores

Carlos Nogueira Fino & Jesus Maria Sousa (org.)

Edição

Centro de Investigação em Educação – CIE-UMa

Design Gráfico - Montagem Electrónica - Impressão - Acabamento

O Liberal, Empresa de Artes Gráficas, lda

Parque Empresarial Zona Oeste

9304-006 Câmara de Lobos

Tel.: 291 623 499 / 696 | Fax: 291 624 429 | E.mail: comercial@oliberal.pt


Tiragem

200 exemplares

ISBN

978-989-95857-3-7

Depósito Legal

XXXXXXXXXX/11 

© CIE-UMa 2011

[www.uma.pt/cie-uma](http://www.uma.pt/cie-uma)

**FCT**

Fundação para a Ciência e a Tecnologia

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR

Financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia

(Projecto PEst-OE/CED/UI4083/2011)

## **AS DINÂMICAS DESENVOLVIDAS PELA LIDERANÇA ESCOLAR NA OPERACIONALIZAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS: UM ESTUDO DE CASO**

**Carla Patrícia Santos & Jesus Maria Sousa**

Universidade da Madeira

CIE-UMa

### **INTRODUÇÃO**

Os principais ambientes sociais que proporcionam à criança modelos de referência para as suas condutas são a família e a escola. Partindo do pressuposto de que os primeiros anos de vida determinam o sucesso futuro, as famílias são responsáveis pelos primeiros estádios da aprendizagem e pela preparação do ingresso da criança na escola. Posteriormente, e até ao momento em que ela própria possa incumbir a responsabilidade da sua formação, é à escola que é conferida a responsabilidade educativa. Uma escola “mais interactiva com o contexto social é condição necessária para que a implicação directa da população nas questões da educação seja possível” (Canário, 1989: 34).

Procuramos neste artigo examinar um conjunto de reflexões sobre a administração escolar e o panorama sócio e político, apontando para o estabelecimento de conceitos vinculados às transformações político/ideológicas.

As estratégias de mudança baseiam-se, muitas vezes, em directrizes burocráticas e em incentivos teóricos seleccionados individualmente.

Perante as alterações que afectam a qualidade de ensino, as propostas de estratégias deverão ser compostas por uma liderança associada aos ideais democráticos, centrada no processo e no sucesso, interventiva e inovadora, articulada aos valores culturais e à responsabilidade participada com vista a alcançar objectivos comuns.

Analizamos também o conceito de educação participada articulando esta temática ao contexto das práticas educativas da família no ambiente escolar. (Epstein, 1992).

Apresentamos de forma sucinta as opções metodológicas, o trajecto heurístico e os resultados da investigação. Partindo da discussão dos paradigmas quantitativo e qualitativo, fundamentamos a opção pelo estudo de caso qualitativo.

A educação pode desempenhar um papel regenerador de algumas práticas da sociedade, porque ela comporta nas suas finalidades uma perspectiva (re)criadora, o que pode ampliar a responsabilidade da escola e o compromisso de todos os agentes educativos. O objectivo da liderança poderá ser o de implementar estratégias que incentivem a práticas que respeitem a diferença, mas que mantenham a unidade, a esperança e o equilíbrio necessário para reforçar a democracia escolar.

## **1. A administração escolar e o panorama sócio político**

A escola é uma organização complexa e para ser compreendida é necessário termos em consideração o desenvolvimento teórico específico desta área. Mas para ser valorizada, a escola deverá ser enriquecida pelos princípios da autonomia, pela participação, pela interacção social e comunitária, cujo desenvolvimento está relacionado com os processos de liderança e com o nível de participação dos diferentes protagonistas na sua dinâmica, reflectindo-se no modo como pensam e interagem na resolução dos problemas.

Partirmos do princípio de que “as escolas devem estar ao serviço da sociedade” (Rocha, 1988: 63) e da mudança social, Dewey (1915) defende a criação de um modelo de estabelecimento de ensino como comunidade “em ponto pequeno”, mas reflectindo o funcionamento da sociedade onde está inserida, ou seja:

(...) transformar cada uma das nossas escolas numa comunidade embrionária de vida, repleta de tipos de ocupação que sejam reflexo da vida da sociedade no seu todo e permeada por um espírito de arte, história e ciência. Quando a escola introduz e educa cada criança da sociedade para a participação dentro desta pequena comunidade, saturando-a com o espírito de serviço e fornecendo-lhe os instrumentos de uma auto-direcção eficaz, obtemos a mais profunda e melhor garantia de uma sociedade mais lata que é digna, afectuosa e harmoniosa (Dewey, 1915: 27-28).

A preocupação central da escola que está ao serviço da comunidade é contribuir para a formação da inteligência das crianças e jovens, transmitir os valores e a cultura de uma sociedade, privilegiando os aspectos inerentes ao exercício da solidariedade, da tolerância, da participação, da co-responsabilidade, do respeito e da liderança democrática. A administração escolar, aliada à prática pedagógica, deve seguir este caminho de ensino/aprendizagem, pela qual se concretiza a verdadeira acção educativa.

### **1.1. Democracia no interior da escola: um desafio**

A democracia é um procedimento e, como tal, não é um fim em si mesma. Assim, precisa fundamentar-se através da participação activa dos membros da sociedade. Uma sociedade democrática estabelece-se sempre em processos decisivos com uma base participativa dos

indivíduos, o que significa mobilizar as decisões colectivas, superando, assim, a participação instrumental.

A presença da imagem da escola como democracia que, nos tempos mais recentes, se tem equacionado no contexto educativo português, diz respeito à organização e administração democrática da escola como comunidade.

A concepção da escola como comunidade educativa manifesta-se, entre nós, na sequência da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro) que estabelece os princípios organizacionais e administrativos da descentralização, da participação e da integração comunitária. Este conceito é apresentado por Formosinho (1989) com base nos princípios da autonomia, da participação e da responsabilização perante os seus membros e da abertura a todos os interessados no processo educativo.

Para dar resposta à situação de crise da escola, Moreno (1978) sugere que a sua renovação tenha por base a interdependência e a solidariedade, na aceitação de um projecto educativo comum polarizador dos esforços pessoais de todos os elementos da comunidade, o desenvolvimento de um clima de relações humanas afectivas através de uma participação efectiva na tomada de decisões e a obtenção de uma verdadeira comunicação organizacional.

## **1.2. Descentralização: um elemento fundamental à democracia**

Com o objectivo de responder às exigências crescentes da comunidade educativa de forma a garantir uma educação de qualidade, Portugal analisa a organização do sistema educativo, discutindo as competências e os poderes que devem ser concedidos às autoridades regionais e locais, com o intuito de conferir a autonomia às escolas.

O debate sobre a descentralização do sistema educacional português

não é recente e assume diversas concepções de acordo com o contexto político, económico, cultural e social de cada época. A descentralização consiste em eliminar o nível intermediário das decisões em prol da escola, garantindo uma maior eficácia das acções.

A descentralização do ensino implica, para muitos, exclusivamente a autonomia administrativa, pedagógica e financeira das escolas, mas o seu conceito é bem mais abrangente, quando relaciona o papel do líder com o corpo docente e a função das famílias dentro da organização do sistema escolar.

A descentralização aqui proposta, que terá como objectivo último o fortalecimento da organização escolar e a sua maior autonomia, constituirá num processo de redefinição do papel das instâncias centralizadas do aparato estatal e de políticas pactuadas com instâncias intermediárias (Mello, 1991: 30).

A questão da descentralização não se restringe apenas pela autonomia, mas também pela forma de liderança que se pretende empreender no sistema escolar, ampliando-se cada vez mais o nível de responsabilidades dos participantes directos do processo: directores, professores, alunos, famílias e comunidade.

## **2. A liderança num mundo em transformação**

A mudança como fenómeno surge no decurso de um conjunto de alterações provocadas pela ruptura, com valores ou pressupostos que se passam a considerar insuficientes ou inadequados para fazer face aos novos desafios no sentido da concretização de metas comuns.

Segundo Clark (1983: 101), “a mudança é o assunto mais obstinado

nas ciências sociais. Este termo é usado em múltiplos contextos, referindo-se a alterações que variam da simples reprodução até à transformação radical.”

Toda e qualquer proposta de mudança como se verifica no processo da reforma educativa gera resistências ao pretender alterar os modos habituais de fazer as coisas já estabelecidos na cultura do ensino. A principal barreira para a mudança é o conservadorismo das organizações, que deve ser ultrapassado pela interiorização de uma cultura de inovação.

Em Portugal e nos países de tradição centralista, denota-se uma resistência à mudança por parte das organizações escolares. Alguns autores explicam este problema pela inacção interna à própria organização ou pela propensão desta em manter a estabilidade. Outros autores argumentam que a origem do problema está nas pessoas que ocupam posições de liderança nas escolas, uma vez que têm de desempenhar um simultâneo e duplo papel de gestores e líderes.

A mudança exige, para além de políticas educativas, a formação de lideranças capazes, a passagem de uma administração educativa centralizada e distante para uma administração escolar baseada na autonomia participativa, que permita o envolvimento de todos os actores do sistema, no sentido de criar uma escola de qualidade, criativa, crítica, pró-activa, eficaz e eficiente.

### **3. Construção de um conceito: educação participada**

O conceito de participação é geralmente associado ao conceito de democracia política, estando conotado com a capacidade dos actores em colaborar nos processos decisórios da vida social. A participação é entendida como:

O mecanismo mais vulgarmente utilizado para conseguir a realização do princípio democrático, entendido este como um processo de democratização global que deve ser extensivo aos diversos aspectos da vida social, cultural, económica, etc., tomando assim as mais diversas formas – participação na administração regional e local, participação dos trabalhadores, gestão democrática das escolas e outras instituições, etc. (Lima, 1988: 30).

Desta feita, a participação é compreendida como a capacidade de colaboração activa dos actores na planificação, na direcção, na avaliação, no controlo e no desenvolvimento dos processos sociais e organizacionais. A participação é representada simultaneamente como um direito e como uma condição de cidadania:

No actual modelo de sociedade, a participação apresenta-se como um direito fundamental ligado à natureza da educação. Trata-se de garantir o direito de todos acederem à capacidade de intervirem no projecto da sua existência (...) Através da participação, os indivíduos tornar-se-ão mais permeáveis ao reconhecimento dos parâmetros que confinam as organizações a que eles próprios pertencem e que eles próprios ajudam a construir e a manter (Galego: 1993: 58).

A participação tem sido vista como uma forma de distribuição e de partilha do poder no seio da organização escolar. É referida com frequência nos discursos escolares, nomeadamente no modelo de gestão democrática dos estabelecimentos de ensino, na construção da autonomia e na elaboração do projecto educativo.

“Um rico e real envolvimento parental requer não apenas o empenho

em organizar os pais e em reestruturar escolas e comunidades com vista a mais ricos resultados educacionais; apela à invenção de ricas e de diversificadas democracias educacionais de diferença” (Fine, 1993: 7).

Montandon (1987) apresenta três tipos de atitudes para esclarecer as posições que a escola adopta perante as exigências dos encarregados de educação:

- 1) são considerados como clientes que nada conhecem de pedagogia ou de gestão e, por isso, recebem apenas a informação. “A tarefa de bem informar constitui um defeito da maior parte das organizações” (Montandon, 1987: 38). Por outro lado, há que realçar que informar não pressupõe comunicar;
- 2) são considerados fiadores a quem se recorre para se obter um *feedback*, uma informação retroactiva;
- 3) são vistos como um grupo de pressão, ou seja, são considerados adversários segundo os professores;
- 4) são considerados como verdadeiros parceiros “sem pretenderem tornar-se profissionais de ensino ou de gestão, não são apenas consultados, mas participam nas decisões. Esta concepção, raramente concretizada, pressupõe uma vontade política de modificar as relações sociais no interior do sistema escolar” (ibidem).

Se aplicarmos a taxonomia de Paterman (1970) à realidade da participação da família na vida escolar, constatamos facilmente que o conceito corrente de participação corresponde efectivamente ao nível mais elementar da pseudoparticipação. A “participação é mais simbólica do que real e é concebida de um modo meramente formal e minimalista, mais como imperativo de relações públicas do que um processo de

transferir poder para a comunidade” (Barroso, 1991: 76).

## **4. Opções metodológicas e trajecto heurístico**

### **4.1. Delimitação do problema**

A concepção de uma organização de administração educativa centrada na escola tem de se estabelecer entre a identidade e a complementaridade dos projectos, na valorização dos diversos intervenientes no processo educativo, designadamente professores, pais e comunidade educativa. Trata-se de beneficiar indubitavelmente a dimensão local das políticas educativas e a partilha de responsabilidades.

Esta investigação pretende ir além da compreensão artificial da vida quotidiana do líder escolar, mas sim procurar compreender a vida social de uma instituição escolar a partir de uma nova perspectiva.

### **4.2. Um estudo de caso qualitativo**

Em concordância com a proposta de investigação, foi necessário encontrar uma abordagem metodológica que assistisse aos objectivos do estudo e se aproximasse do contexto social em análise.

Elegemos como estratégia de pesquisa o método do estudo de caso que tem por objectivo analisar uma situação autêntica na sua complexidade real que permite “descrever, formular e compreender sem sair do concreto” (Micchielli, 1968: 21), no qual os comportamentos relevantes não podem ser manipulados, mas onde é permitido fazermos observações directas e entrevistas dentro de um determinado contexto.

Numa definição mais técnica, Yin (1987: 23) refere-se-lhe como sendo “um método de investigação que permite um estudo holístico e significativo de um fenómeno contemporâneo no seio de um contexto

real”. Este autor considera que a selecção do percurso heurístico é condicionada pelo tipo de pesquisa, assim o estudo de caso é direccionado às inquirições, cujas questões de pesquisa são do tipo “como” e “porquê” e em que a investigação incide sobre fenómenos actuais em contexto real.

O estudo de caso possui potencialidades que o transformaram numa eficaz estratégia de investigação para a compreensão dos problemas educativos. Distinguimos a dinâmica do investigador no estudo de uma entidade social única; o facto de os métodos de observação decorrerem em espaços temporais determinados para que a informação possa fundamentar as acções dos sujeitos; a sua natureza heurística que à medida que a investigação se desenvolve, pode despertar novos elementos à pesquisa e conduzem à descoberta de relações significativas, permitindo uma interpretação contextualizada do investigador.

### **4.3. A *architectura* da investigação: procedimentos e instrumentos metodológicos**

Ao considerar a escola na sua totalidade como foco da inovação, estamos a pôr em relevo, enquanto variáveis fundamentais, as condições internas da escola (comunhão de objectivos, liderança, processos de desenvolvimento, parcerias), orientando esforços para a elaboração de teorias de trabalho que possam contribuir para incrementar a melhoria da escola.

Podemos considerar que esta pesquisa se fundamenta, essencialmente, no trabalho de campo e que ao estudar as dinâmicas incrementadas pela liderança escolar versus participação das famílias, tentamos tirar partido de instrumentos metodológicos para compreender melhor o fenómeno a estudar. Por isso, as observações, as entrevistas, os questionários e a

análise documental foram utilizados para “arquitectar” a informação, fundamentar ou não teorias, descobrir novos factos (dados empíricos) para testar hipóteses que poderão ter aplicações práticas de forma a resolver problemas a curto e a médio prazo.

A revisão da literatura possibilitou encontrar teorias sobre investigações empíricas e deduzir as questões de investigação que foram testadas na prática. A partir desta etapa, foi necessário operacionalizar as questões de investigação e seleccionar os métodos de investigação e só posteriormente é que nos dedicámos à recolha e análise dos dados e apresentação dos resultados, que confirmaram ou não a conjectura estabelecida e que irá prover as conclusões do trabalho empírico.

Para a realização do estudo, permanecemos activamente no campo de pesquisa durante os meses de Setembro a Dezembro de 2008 onde recolhemos informação sobre um estabelecimento de ensino particular que abrange o Ensino Pré-Escolar e todo o Ensino Básico (desde o 1.º ao 3.º Ciclo). No entanto, a incidência da investigação cingiu-se apenas ao 1º Ciclo do Ensino Básico.

Num primeiro momento foi feita uma análise documental, na qual foram obtidas informações históricas sobre a organização e os seus colaboradores. Em seguida, recolhemos os depoimentos do director escolar e da presidente da associação através de uma entrevista do tipo semi-estruturada. Estas foram gravadas, analisadas e comparadas.

Foram aplicados inquéritos por questionário aos encarregados de educação (165) e aos docentes (19). Os dados foram analisados em termos de frequência através do programa informático SPSS.

Paralelamente foram feitas observações e registos das reuniões formais (Conselho Escolar) realizadas mensalmente e procedemos à análise de conteúdo.

A triangulação dos dados permitiu a combinação de metodologias concebidas para complementar o estudo. Patton (1990) denominou por “triangulação metodológica” a aplicação de diversos métodos para analisar um problema, ou seja, toda a informação recolhida pode ser cruzada de forma a confirmar ou rejeitar as teorias, descortinar informação ou estabelecer novas conjecturas.

#### **4.4. Resultados**

Apresentamos neste artigo alguns dos resultados mais significativos da nossa investigação.

Iniciamos com a caracterização dos professores segundo o género e observámos que 73,7% dos professores inquiridos são do sexo feminino e 26,3%, do sexo masculino. Relativamente às idades dos inquiridos, temos 52,6% destes professores com idades entre os 30 e 39 anos, enquanto 42,1% têm entre 25 a 29 anos. Ainda é de referir que um professor tem menos de 25 anos. Nota-se homogeneidade percentual entre os professores contratados e os que pertencem ao quadro da escola, de acordo com os valores de 52,6% e 47,4%, respectivamente.

Podemos afirmar que a maioria dos professores inquiridos (78,9%) se encontra satisfeito com a colaboração existente entre a família e a escola. Dos restantes quatro professores, dois estão muito satisfeitos e dois pouco satisfeitos com a referida colaboração.

De acordo com o valor médio que foi de 1,75, permite-nos afirmar que estes professores concordam numa maneira geral, com a existência de comunicação entre director/professores, director/família e professores/família. O director desenvolve uma função que podemos considerar de zelo pelos interesses dos alunos, conhecendo os seus problemas e sendo

o intermediário entre as duas instituições sociais.

No que diz respeito às questões que abrangem a relação família/escola a consistência interna obtida foi boa. Recorrendo ao valor médio obtido, 1,51, nota-se que estes professores estão de acordo que esta relação só poderá trazer benefícios para ambas as partes. Mais do que isto, também concordam que deve haver uma relação entre o director da escola e os professores e, que novamente só trará benefícios para ambas as partes.

No que concerne aos encarregados de educação, nomeadamente à relação de parentesco com o aluno, temos aproximadamente 80,0% dos encarregados de educação que são as mães dos alunos e 16,2%, os pais. No que diz respeito às habilitações académicas dos encarregados de educação, a maior percentagem surge como tendo o ensino secundário (34,4%), seguindo-se o universitário (21,4%). A percentagem de encarregados de educação com o 1º, 2º ou 3º ciclo é de 11,0%, 13,6% e 10,4%, respectivamente, existindo assim homogeneidade percentual nestes três graus de escolaridade. A percentagem de encarregados de educação sem escolaridade corresponde a 0,6%.

Existe alguma hesitação por parte dos encarregados de educação, no que diz respeito aos aspectos que poderão contribuir para que estes não acompanhem diariamente os trabalhos escolares do seu educando. O valor mais alto registado foi de 46,8% e refere-se à actividade profissional. Depois seguem-se as tarefas domésticas e o facto de não saberem como dar apoio ao educando.

No que concerne à participação dos encarregados de educação nas actividades promovidas pela associação de pais da escola, constata-se homogeneidade percentual entre os que frequentam ocasionalmente, frequentemente e raramente ou nunca. Estes valores rondam os 20%.

O modo com estes encarregados de educação recebem a informação

da escola sobre as reuniões e actividades a desenvolver é através de carta, caderneta do aluno ou um outro qualquer suporte de papel, pois nesta opção concentraram-se 98,7% dos inquiridos. É positivo constatar que aproximadamente 95,0% destes encarregados de educação estão no mínimo satisfeitos com a escola do seu educando.

No que diz respeito à imagem que os encarregados de educação têm do director da escola, a consistência interna foi muito boa. Com base no valor médio 1,70, estamos em condições de afirmar que, de uma maneira geral, estes encarregados de educação concordam que o director da escola está a desempenhar bem as suas funções, pois informa-os das actividades e eventos que decorrem na escola, assim como os convida a participar nas decisões importantes relacionadas com os educandos, proporcionando assim uma comunicação aberta entre ambas as partes. Constatámos que este líder é um elemento dinâmico, detentor de um poder visivelmente influente na colaboração entre a escola e a família.

Nesta fase do trabalho foram confrontadas as opiniões dos docentes e encarregados de educação inquiridos. Recorremos à análise inferencial através do teste de ajustamento.

Relativamente à questão relacionada com a existência de barreiras que limitam a colaboração entre a família e a escola, podemos afirmar que as diferenças percentuais indicadas são significativas, sendo de referir que são mais os professores (52,6%) que os encarregados de educação (33,8%) a reconhecer que existem barreiras.

Como referimos anteriormente, realizámos duas entrevistas durante a investigação. Apresentaremos apenas um excerto da análise do depoimento do director escolar.

De acordo com os dados verificámos que a formação do director escolar é em Educação Moral, Religiosa e Católica. No que concerne ao tempo de serviço, lecciona há treze anos e mantém funções na direcção

há sete. Relativamente às suas funções diárias, o director organiza a sua actividade na execução do serviço administrativo, no atendimento aos alunos, professores e encarregados de educação.

O director promove a participação dos diversos actores sociais no interior da organização através de uma liderança democrática, distribuindo tarefas, inculcando responsabilidade e iniciativa. O líder escolar é um agente de mudança e envolve a família na elaboração do projecto educativo e do regulamento interno.

É atribuído um papel importante à comunicação entre a escola e a família. Os canais promovidos são informais no acolhimento às pessoas e existe a preocupação em transmitir à família, por meio da comunicação escrita, as actividades que são desenvolvidas pela escola.

O contacto com a associação de pais é regular. As principais temáticas abordadas são a resolução de problemas, debates e sugestão de actividades que conduzam à melhoria do sucesso educativo.

Na opinião do director escolar, as escolas precisam de uma liderança capaz de promover a eficácia da escola. Mas esta liderança não deve estar concentrada exclusivamente no director, mas sim orientada para os ideais democráticos e centrada numa direcção colegial.

Esta instituição escolar promove estratégias para aproximar as famílias à escola promovendo voluntariamente a iniciativa dos pais e inculcando-lhes responsabilidade em função de projectos comuns, auxiliando as famílias no comprometimento com as suas funções básicas, estimulando a colaboração da família, partilhando informação relativamente aos objectivos, valores e missão da escola.

Procurámos aprofundar quais são as barreiras que limitam a “abertura” da escola aos encarregados de educação. Para o director, as barreiras existem, mas são discretas e invisíveis e estão associadas à

falta de compreensão e intromissão de ambas as partes.

A estratégia de mudança na relação entre a escola e a família é um compromisso que o líder assume e baseia a sua acção na comunicação como meio para resolver os problemas, na disponibilidade para receber os encarregados de educação e na dinamização de projectos que envolvam a família de forma a fortalecer a sua aproximação e presença na escola.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A visão sobre a realidade em estudo não foi ingénua. Foi, em primeira instância, uma contemplação teórica. Porém, uma nova perspectiva foi obtida através do estudo de campo no que se refere à relação escola/família e às estratégias desenvolvidas na implementação de parcerias. A opção metodológica privilegiou um conjunto de descobertas que permite afirmar que é possível criar alianças entre estes dois grupos sociais e constituir uma relação democrática. Existem, contudo, algumas artimanhas (clivagens sociológicas) que se não forem travadas constituirão um palco de tensões e de desconfiança mútua.

Importa reter que os resultados dos dados analisados sugerem uma forte ligação entre a acção da liderança como uma força mediadora e de articulação entre as duas dimensões sociais. Constatámos que o papel desempenhado pelo líder escolar da organização em análise facilita os processos de difusão, de transferência e de utilização do conhecimento através dos diferentes meios de comunicação com o objectivo de fomentar a partilha de experiências.

A organização escolar, que queremos de qualidade, deve ter a capacidade de satisfazer, de antecipar e de exceder as expectativas e as necessidades explícitas ou implícitas de todos os intervenientes. A mudança implica que a administração educativa auxilie as escolas

através do incremento da autonomia, da descentralização das decisões e do investimento na formação das pessoas. A implementação de políticas e de práticas eficazes poderão alterar as estruturas básicas, os papéis, as relações, as atitudes e as convicções.

## **BIBLIOGRAFIA**

Barroso, J. (1998). *Descentralização e autonomia: devolver o sentido cívico e comunitário à escola pública*. Colóquio, Educação e Sociedade, n.º 4, 32-58. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Bogdan, R.; Biklen, S. (1999). *Investigação em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bolívar, A. (1993). *El lugar del centro escolar en la política curricular actual. Mas allá de la reestructuración y descentralización*. In M. A. Pereyra et al. (Eds.). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona : Pomares-Corredor.

Canário, R.; Rolo, C.; et al. (1997). *A parceria professores/pais na construção de uma escola do 1.º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.

Clark, R. M. (1983). *Family life and school achievement: why poor black children succeed or fail*. Chicago: University of Chicago Press.

Crozier, M. (1981). *Mudança individual e mudança colectiva*. In J. C. Jesuíno (Dir.). *Mudança social e psicologia social*. Lisboa: Livros Horizonte.

Epstein, J. L. (1992). *School and family partnerships*. Boston: Center on Families, Communities, Schools & Children's Learning, Report n.º 6.

- Fine, M. (1993). *(Ap)parent involvement*. Equity and choice, 9, 3.
- Formosinho, J. (1989). *De serviço de Estado a comunidade educativa - uma nova concepção para a escola portuguesa*. Revista Portuguesa de Educação, 2 (1), pp. 53-86.
- Lima, L. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar: um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)* (2 ed.). Braga: Instituto de Educação e Psicologia.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Montandon, C. (1987). *L'essor des relations famille - école: problèmes et perspectives*. In P. Perrenoud ; C. Montandon. *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?*. Berne: Peter Lang.
- Moscovici, F. (2003). *Desenvolvimento interpessoal: treinamento em grupo*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Paterman, G. (1970). *Participation and democratic theory*. Londres: Cambridge University Press.
- Silva, P. (2003). *Escola-família, uma relação armadilhada - interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- Stein, R. H. (1997, Julho). *A descentralização como instrumento de acção política e suas controvérsias: revisão teórica e conceitual*. Revista de Serviço Social e Sociedade, 54.
- Yin, R. K. (1989). *Case study research - design and methods*. USA: Sage Publications Inc.