

# PARTICIPAÇÃO DISCENTE E SOCIALIZAÇÃO NORMATIVA NA PERSPECTIVA DE UMA SOCIOLOGIA DAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

Licínio C. Lima \*  
Almerindo Janela Afonso \*

## INTRODUÇÃO

Na medida em que o processo de transmissão de valores, como um dos aspectos essenciais do processo de socialização, pode implicar conteúdos, objectivos e práticas concretas diversificados - quer quando se comparam sociedades, quer no interior de uma mesma sociedade - é possível falar da existência de diferentes orientações, formas ou representações de socialização normativa.

Estas orientações na transmissão de valores, que em geral "implicam não só aspectos instrumentais distintos, como também elementos teóricos diferenciáveis" (Serrano, 1988, p. 68), encontram-se já, em grande medida, caracterizadas na literatura. Todavia, parece-nos indispensável fazer uma referência, ainda que sucinta, aos traços mais expressivos que permitem definir e identificar algumas tipologias de modo a possibilitar uma melhor compreensão

do texto.

É partindo deste quadro que se procura estabelecer uma relação entre os fenómenos de socialização normativa e de participação discente no âmbito da escola como organização. Tratando-se de uma associação de problemáticas realizada a posteriori, com base em duas investigações produzidas autonomamente por cada um dos autores, ensaia-se aqui uma tentativa de articulação teórica remetendo a questão, ainda pouco mais que esboçada, para o quadro de uma Sociologia das Organizações Educativas.

## ALGUMAS REPRESENTAÇÕES DE SOCIALIZAÇÃO NORMATIVA EM CONTEXTO PEDAGÓGICO

O endoutrinamento, enquanto forma específica de socialização normativa praticada em contexto pedagógico, tanto pode significar o uso de métodos de ensino autoritários e a existência de conteúdos programáticos que levam à aceitação acrítica de crenças de ordem moral, religiosa ou política,

como se pode referir a intenções ou objectivos implícitos que visam a promoção da passividade e o impedimento do desenvolvimento da compreensão ou uso da racionalidade. Na síntese de Downey e Kelly (1982) "a essência do endoutrinamento é a ausência da racionalidade e a educação é justamente a sua presença" (p. 61).

Todavia, quando se analisa o endoutrinamento numa perspectiva diacrónica, constata-se que esta forma de socialização normativa foi confundida com o próprio conceito e representação social do acto de ensinar, pelo menos até às primeiras décadas do século XIX (White, 1967; Reboul, 1977). Por esta razão muitos autores têm procurado esclarecer a diferença conceptual entre ensinar e endoutrinar podendo afirmar-se que, apesar da diversidade de critérios propostos, a preocupação com o desenvolvimento do pensamento e com a defesa da racionalidade no ensino são pontos de pleno consenso sobretudo entre aqueles que seguem a tradição filosófica anglo-saxónica.

Também entre nós, e especificamente no que se refere aos estu-

\* Instituto de Educação da Universidade do Minho

dos sociológicos que nas duas últimas décadas se realizaram sobre a educação durante o Estado Novo, é possível confirmar esta característica essencial do endoutrinação (ver por ex: Mónica, 1978; Stoer, 1982; Formosinho, 1987).

Muitos autores, quer porque acreditam que os valores são essencialmente assuntos do foro íntimo dos indivíduos, quer porque defendem que a natureza classista da escola pública é razão suficiente para não se aceitar que esta promova a socialização de uma forma intencional e explícita, ou ainda porque consideram que os métodos de transmissão de valores são frequentemente contraditórios com os seus objectivos, acabam por adoptar uma atitude "laissez-faire" que se caracteriza por ser favorável a um modelo de escola que só ensine conhecimentos científicos, objectivos, racionais e empiricamente verificáveis.

Deste modo, consideramos estar perante uma representação de socialização normativa de tipo "laissez-faire" sempre que os professores abdicam do seu papel de agentes de socialização e deixem que os alunos construam o seu próprio sistema axiológico de uma forma espontânea, ou adoptem uma atitude de indiferença, pretensa neutralidade ou não-intervenção, procurando limitar as suas funções exclusivamente à instrução ou transmissão de conhecimentos.

Retomando a tradição filosófica de E. Kant e J. Rawls e considerando mais importante a estrutura ou forma do juízo moral do que o seu conteúdo, L. Kohlberg propõe que a escola assuma a sua função de socialização normativa tomando como referências básicas o respeito pelo aluno enquanto agente moral autónomo e a sua implicação na discussão aberta de

dilemas morais propostos pelo professor a partir de situações reais ou hipotéticas, onde estejam em conflito dois ou mais valores universais.

Num dos últimos textos em que refere as principais razões porque defende a democracia participativa, Kohlberg (1987, p. 336) propõe que o professor ponha de lado o poder autoritativo e adopte uma atitude de racionalidade com vistas ao exercício do que chama uma advocacia moral da justiça ("moral advocacy of justice").

Esta concepção de socialização escolar que aqui designamos de advocacia de valores, e que normalmente é conhecida como educação moral desen-



volvimentista ou perspectiva cognitivo-desenvolvimentista, exige ainda que a própria escola se transforme numa "comunidade justa" para que este novo papel do professor não esteja destinado a fracassar.

Embora possa ser considerada uma das mais sofisticadas teorias sobre a problemática da socialização normativa em contexto pedagógico, a advocacia de valores tem muitos pontos em comum com outras propostas, nomeadamente com a chamada clarificação de valores.

Como afirma o próprio Kohlberg (1975) "a perspectiva cognitivo-desenvolvimentista,

tal como a clarificação de valores, dá ênfase à discussão aberta ou socrática dos dilemas entre valores e (...) da mesma forma que a clarificação de valores, também a perspectiva desenvolvimentista se opõe ao endoutrinação" (p. 673-74).

A clarificação de valores começou a desenvolver-se a partir de meados da década de 60 com o trabalho *Values and Teaching* de L. Raths e colaboradores, os quais ter-se-ão inspirado no interior trabalho de J. Dewey (Pascual Marina, 1988, p. 32).

Na óptica da clarificação de valores os alunos devem aprender um conjunto de procedimentos que os ajudarão a exercitar as

distintas fases do processo de valoração. Para isso, os professores devem propor actividades e estratégias pedagógicas que levem os alunos a considerar várias formas alternativas de pensar e actuar perante determinadas situações e valores, e a medir as consequências dessas alternativas, de tal modo que entre outras atitudes venham a ser capazes de seleccionar livremente os seus próprios valores, afirmá-los publicamente e actuar de acordo com eles.

Kirschenbaum (1982) define o processo de valoração como "um processo pelo qual aumentamos a probabilidade de que, tanto a nossa vida em geral como uma

qualquer decisão particular tenham, em primeiro lugar, um valor para nós e, em segundo lugar, sejam construtivas dentro do contexto social (p. 19).

Já a educação de valores é uma forma de socialização normativa que se fundamenta na ideia de que, "para além da pluralidade de valores, desejável numa sociedade democrática, é possível o consenso em torno de um certo número de valores" (Santos, 1985, p. 112). Isto pressupõe que os diferentes grupos de cidadãos, associações e comunidades locais possam intervir directamente na definição de alguns valores e que, portanto, se privilegiem formas de democracia participativa que devam passar por modalidades de intervenção "mais assentes na prática e nos comportamentos do que na tomada de consciência dos valores existentes no indivíduo através do livre debate e da clarificação" (Id., *ibid.*, p. 112).

Assim, a educação de valores, que também pressupõe a transmissão explícita de um conjunto de valores previamente estabelecidos, está longe de significar, como acontece com o endoutramento, qualquer imposição arbitrária de valores que sujeita o educando a um papel de receptor passivo, funcionaliza o professor e prescinde de qualquer envolvimento da comunidade. Ao contrário, a educação de valores entendida não como designação genérica que diga respeito indistintamente a qualquer forma de transmissão de valores, mas como perspectiva específica de socialização escolar, exige que todos os que estão directamente interessados e implicados num determinado projecto educativo possam intervir para definir a natureza dos valores a escolher e as formas da sua transmissão.

Parece-nos indispensável, ao falarmos de participação discente,

referirmos as funções da educação e a problemática da socialização em contexto pedagógico e, consequentemente, tornar clara a origem e a forma de transmissão de valores que lhe são inerentes. Foi o que procurámos fazer brevemente nesta primeira parte para introduzir a ideia de que as diferentes formas de socialização normativa estabelecem, grosso modo, as fronteiras em que é possível inscrever uma outra tipologia: a tipologia da participação discente.

#### A PARTICIPAÇÃO DISCENTE NO QUADRO DA PARTICIPAÇÃO NAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

À luz da teoria da democracia como participação (ou democracia participativa) a participação representa um dos mais importantes instrumentos de realização da democracia, agora alargada às diversas áreas e instituições sociais. Não se trata, apenas, de garantir a democratização do Estado e a participação da sociedade civil no funcionamento das suas instituições políticas, mas de estender o princípio participativo às organizações sociais onde, em larga medida, se opera a socialização dos indivíduos e se modelam atitudes e comportamentos favoráveis, ou desfavoráveis, ao debate e à discussão, à crítica, à intervenção activa na defesa de projectos. Neste sentido, e face a diferentes perspectivas teóricas e ideológicas de participação (cf. Dachler e Wilpert, 1978), é conveniente precisar que o conceito de participação aqui em causa não é dissociável do conceito de poder, implicando a capacidade de intervenção nos processos de decisão e não apenas a consagração do direito de ser ouvido ou de ser informado. Perspectiva-se a participação (na decisão) como forma de afirmação

de diferentes valores e de diferentes projectos, eventualmente conflitantes entre si, e não como uma tecnologia de gestão de conflitos que, mais do que contribuir para a sua superação, os acabará por simplesmente evacuar até porque, em última análise, é incapaz de os admitir.

Ao ser deslocada do terreno das tecnologias de gestão e da "engenharia" organizacional onde com propriedade tem sido qualificada como "participação funcional", "pseudo-participação", "participação fictícia", etc., para a problemática do poder e para a esfera política, a participação nas organizações educativas, particularmente na escola, levanta inúmeros problemas. A escola pública é tradicionalmente uma organização fechada sobre si própria, por mais que na estreia de teóricos e pedagogos funcionalistas seja considerada um "sistema aberto"; é, particularmente em Portugal, sujeita a um forte controlo político e administrativo levado a cabo por uma administração central (concentrada) que tem o exclusivo da (super) produção normativa; é objecto de imposição formal de um projecto educativo uniforme, ainda que os contornos deste possam parecer mal definidos; é altamente estratificada e hierarquizada, a todos os níveis (estatutários, curriculares, sociais, culturais, etc.), embora sob um discurso democrático e igualitário que obscurece hierarquias, assimetrias de poder e diferenças de status, e que de outro modo, ao ganharem maior visibilidade, seriam certamente geradoras de conflitos.

Incongruentes com um modelo político e organizacional que, não obstante as mudanças operadas em Portugal nos últimos quinze anos, permanece nos seus traços fundamentais como característico da instituição escolar

pública, o discurso, a um primeiro tempo político, da escola democrática, da gestão democrática e da participação, e o discurso pedagógico (pretensamente mais neutro) que se lhe seguiu, consubstanciaram uma solução que exigirá atento exame teórico e empírico.

A consensualidade discursivamente obtida em torno da participação dos actores educativos, designadamente dos alunos, não tem outra expressão que não a discursiva, mesmo quando esta tenha sido traduzida por lei e se manifeste prolixamente em preâmbulos, artigos e parágrafos da legislação em vigor. Mesmo entre os adeptos da participação discente parece situar-se actualmente numa encruzilhada - ora se destaca o seu valor intrínseco e formativo (socialização para a participação, educação para a democracia, educação cívica, etc.), ora se cede objectivo (unilateralmente definidos) de racionalização, de eficácia e de eficiência que logo a tornam supérflua, quando não contraditória.

Reduzida a tecnologia pedagógica, aparentemente sem conteúdo político, a participação discente pode redundar numa forma de participação manipulativa e de endoutrinamento. Encarada na perspectiva política, traduzida em termos de governo da instituição escolar e de poder de participação no processo de decisão, a participação discente poderá vir a ser remetida para lugar secundário face à distribuição de poder que outros actores educativos, mais influentes, não deixarão de acautelar.

Até ao momento, após a fase de mobilização de 1974-1975, o actual modelo de gestão democrática das escolas mais do que ter sido confrontado com estes problemas parece ter simples-

mente procurado evitá-los. Com efeito, pode-se afirmar que, globalmente, não existe conflito aberto e tentativa visível de negociação de participação, ou de quotas de poder aberto e tentativa visível de negociação de participação, ou de quotas de poder de intervenção/decisão, entre docentes e discentes, no que à direcção e gestão das escolas de ensino não superior diz respeito. Terá o modelo conseguido gerar e obter consensos que, parcialmente, denegam os seus próprios pressupostos participativos a nível formal, ou terá o poder central de que dimanou cooptado certos actores para uma estratégia de passividade e de não participação da qual outros pudessem vir a beneficiar? Terá a administração entregue o exclusivo da gestão das escolas aos professores (reforçando os seus poderes de gestão e desta forma protegendo-os de influências internas e externas) à custa da intervenção de outros actores (alunos, pais, autarcas, etc.), a troco da manutenção, e em vários casos do reforço, dos seus poderes de direcção?

Independentemente de estas e outras hipóteses explicativas, a investigar, é certo que a direcção, externa às escolas, continua a ser assegurada por uma instância supra-organizacional (a administração central) e que a gestão democrática cedo foi transformada numa gestão de professores com a aquiescência aparente dos discentes e, até há bem pouco tempo, de outros potenciais participantes externos. A participação discente, definida nos termos em que o foi, não representa actualmente um problema para os próprios alunos. Decididamente não se manifestam interessados em aproveitar a "oferta participativa" e em explorar uma prática de participação forjada, possível-

mente, em termos ideológicos nas "longínquas" décadas de 60 e 70. Recusaram uma participação sem conteúdo participativo substancial e, frequentemente, recusam já o próprio ritual eleitoral para o conselho directivo. À primeira vista, esta demissão, que enquanto recusa de participar na eleição de representantes e de participar por seu intermédio é também uma recusa dos pilares fundamentais do próprio modelo de gestão, seria realizada a crédito da maior, ou pelo menos da mais activa participação dos docentes. É possível que haja alguns ganhos nesta matéria, mas a conhecida situação da participação docente e designadamente as dificuldades de eleição de conselhos directivos parecem contrariar, pelo menos parcialmente, este raciocínio. A passividade, bastante generalizada de discentes e de docentes em matéria de gestão das escolas está profundamente relacionada e é, porventura, interdependente. Importará estudar os seus contornos e as suas relações e, a haver créditos, identificar os respectivos credores.

Face à facilidade das explicações estereotipadas, que redundam afinal na culpabilização da geração jovem (ou da generalidade dos professores no caso da participação docente) e escondem muito mais do que aquilo que são capazes de revelar, importa estudar o problema considerando o contexto político, as estruturas organizacionais, as relações entre diferentes actores educativos e suas respectivas estratégias, a condição social da juventude portuguesa e os processos de socialização escolar e organizacional e, obviamente, aprofundar o quadro teórico-conceptual de estudo da participação na escola como organização.

Procurando superar a dificuldade de transposição de qua-

dos teóricos produzidos no âmbito de algumas das principais ciências sociais que se têm preocupado com a problemática da participação, é proposto por Lima (1988a) um modelo conceptual operativo que permite analisar o fenómeno da participação discente no contexto da escola como organização (Cf. Figura 1). Este modelo baseia-se, fundamentalmente, na combinação de conceitos de participação que podem formar sequências congruentes do tipo: **participação indirecta, formal, activa e convergente** que neste caso significará uma forma de participação prevista e regulamentada (formal) que admite a intervenção dos actores através de

fronto e a negociação de uma grande pluralidade de objectivos.

Deste modo, e dada a flexibilidade do modelo, é permitida uma grande variedade de arranjos conceptuais internamente congruentes, que, por sua vez, se têm revelado isomórficos quando aplicados à análise de épocas distintas e já permitiram construir uma "periodologia da participação discente" (Lima, 1988a).

### PARTICIPAÇÃO DISCENTE E SOCIALIZAÇÃO NORMATIVA

A construção de cada uma das tipologias atrás apresentadas, re-

interesse de prosseguir os estudos de articulação. Trata-se portanto, nesta fase, de uma tentativa de (re)construção teórica com base nas duas propostas, admitindo-se desde já o interesse do exercício e as eventuais potencialidades analíticas dele resultantes. Admitem-se também, desde já, algumas dificuldades e mesmo a necessidade de vir, mais tarde, a introduzir alterações e correcções capazes de tornarem o aparelho conceptual mais unificado e congruente. Também o trabalho empírico poderá, no futuro, fornecer importantes indicações acerca da adequação e da viabilidade operativa do modelo de análise. Crê-se que tais trabalhos serão

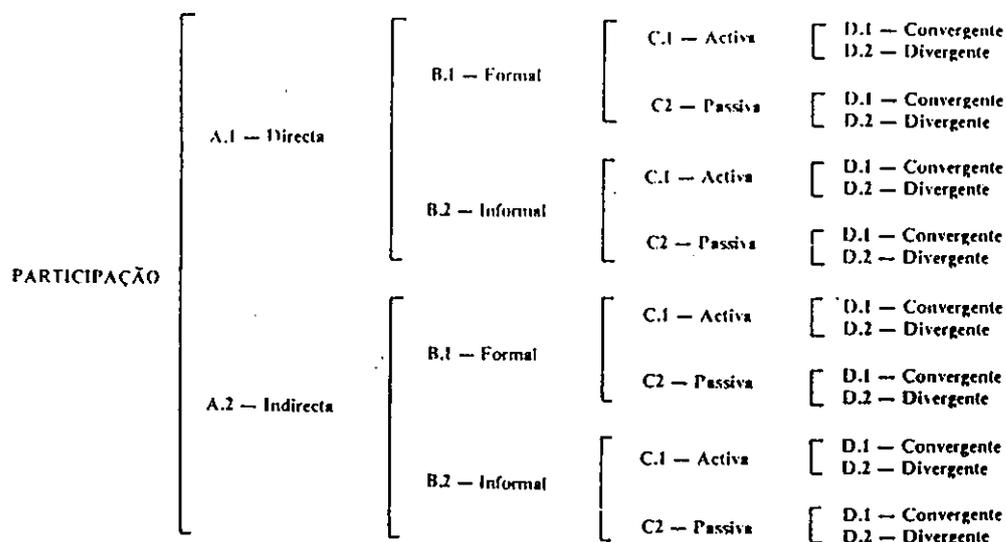


Figura n.º 1

representação (indirecta) na construção de um projecto comum (convergente) e apoiada em acções e práticas concretas (activa); ou ainda do tipo: **participação directa, informal, activa e divergente** que agora passa a significar a existência de um processo de participação pouco, ou incipientemente mediado, por vezes à margem das normas ou regulamentos previstos na organização, e que admite o con-

alizada em momentos distintos, embora tenha considerado (de forma mais implícita do que explícita, é certo) a possibilidade de articulação de ambas as problemáticas, somente a esboçou em termos muito genéricos. Assim, só em fase posterior à sua formulação e publicação houve oportunidade para proceder a uma análise conjunta e a um trabalho teórico prévio que viriam a demonstrar, segundo os autores, o

mais profícuos se desenvolvidos num quadro teórico e disciplinar que potencie os contributos da organização e da administração escolar (no caso da participação discente) e da sociologia da educação (no caso da socialização normativa). O quadro que se perspectiva é o de uma sociologia das organizações educativas como espaço de encontro que não necessariamente como nova disciplina nem simples junção das duas, mas

## TEMA CENTRAL

sariamente como nova disciplina nem simples junção das duas, mas antes como prática, capaz de integrar e de desenvolver os contributos daquelas. Tendo os estudos organizacionais e administrativos em torno da escola, tradicionalmente, sido sujeitos a perspectivas normativistas e legalistas, à interpretação jurídica e ao sincretismo entre o esforço analítico, a defesa programática e a intervenção na política educativa (Lima, 1989), revelando forte tendência para se centrarem na morfologia organizacional e elegerem as estruturas como determinantes; e tendo, por outro lado, os

trabalhos em sociologia da educação versado muito pouco a matéria organizacional (situação a que já aludia Olive Banks na década de 60 e que com raras excepções não foi alterada), desprezando frequentemente as dimensões organizacionais e administrativas e ignorando certos contextos relevantes, parece oportuno, pelo menos em relação a problemáticas de típico interface entre aquelas duas disciplinas, procurar confluências teóricas, reforçar competências analíticas e alargar o âmbito de análise a outras organizações educativas que não apenas a escola. Não sendo aqui o

lugar oportuno para desenvolver a questão, não se deixa de a enunciar a propósito da problemática versada neste texto e da perspectiva emergente para os autores assim que concentraram os primeiros esforços para o seu estudo.

Por agora procurámos estabelecer, tentativamente, uma relação entre alguns períodos relativamente distintos quanto à participação discente, as principais características dessa participação e a orientação predominante no processo de socialização normativa (Cf. Quadro 1).

**QUADRO 1**

Periodologia da Participação Discente	Características da Participação	Orientação Predominante na Socialização
Período anterior ao 25 de Abril de 74	Não-participação	Endoutrinação
Período revolucionário	Directa, informal, activa e divergente	Endoutrinação e clarificação de valores
Período de normalização constitucional	Indirecta, activa, formal e convergente	Clarificação de valores e "laissez-faire"
Período actual (Início da década de 80 até hoje)	Indirecta, passiva, formal e convergente	"Laissez-faire"

Cabe salientar que, muito embora o período anterior ao 25 de Abril de 1974 possa caracterizar-se globalmente como um período de não participação, há também que referir a existência de espaços de participação divergente sobretudo quando ocorreram os movimentos estudantis de contestação ao regime.

Do mesmo modo, quando dizemos que durante o período revolucionário a orientação da socialização normativa oscilou entre o endoutrinamento e a clarificação de valores referimos essencialmente ao facto de haver neste período um confronto de valores muito acentuado e, paralelamente, uma forte tendência para a inculcação ideológica (embora de sinal contrário) a qual leva, por exemplo, Stoer (1982) a afirmar que os dois primeiros anos após o 25 de Abril de 1974 marcam o "retorno a uma época em que os aspectos ideológicos da educação foram predominantes (...)" (p. 85).

Com o decurso do período de normalização constitucional e a crescente regulamentação burocrática da vida das escolas, a participação foi deixando de ser divergente e activa até que se instala um período de participação que frequentemente se esgota no acto de escolha de representantes para os cargos previstos para os alunos nos órgãos de gestão da escola.

Dados recentes (em preparação para publicação) recolhidos por Lima, de caracterização da participação discente na segunda metade da década de 80, apontam mesmo para situações de não participação (a não representação no conselho directivo, por exemplo) sendo de admitir uma transição de uma participação de tipo passivo para uma não participação, o que de um ponto de vista teórico poderia indi-

ciar uma eventual mudança de orientação predominante na socialização, de tipo "laissez-faire" para o endoutrinamento.

A situação crítica que caracteriza a participação discente na gestão das escolas (e a não participação na sua direcção, que lhe é externa) aparece referida com grande ênfase em diversos documentos produzidos no âmbito da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE). É, aliás, o diagnóstico deste período que permite compreender o modelo de "educação de valores" que na nossa perspectiva é consagrado no projecto de "Organização e Administração das Escolas do Ensino Básico e Secundário" elaborado por um grupo de trabalho no contexto da C.R.S.E. (Formosinho, J.; Fernandes, A.S.; e

Para isso é defendido que a escola deve oferecer modalidades obrigatórias e facultativas para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos promovendo a participação discente na direcção da escola na gestão da sala de aula, nas actividades de animação, etc.

Com efeito, embora a dimensão política e institucional da participação discente não possa ser menosprezada, parece indispensável conferir espaços e conteúdos concretos, a nível pedagógico e na vivência quotidiana da escola, de realização do princípio participativo. Neste sentido, toda a organização pedagógica, e o nível turma em particular, deve estruturalmente potenciar e permitir tal intervenção, implicando uma reorganização e uma reorientação

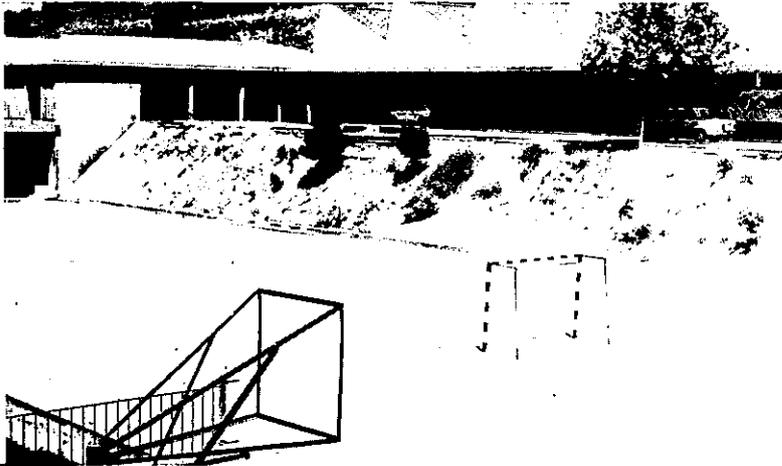


Lima, L.C.; 1988).

Um dos núcleos desta proposta diz respeito à possibilidade de cada escola elaborar o seu próprio projecto educativo com a participação da comunidade educativa, exercendo assim competências ao nível da "organização da socialização" e da formação dos alunos nos valores da democracia e da participação.

das estruturas pedagógicas com repercussões ao nível da própria constituição do conselho pedagógico. As propostas já avançadas (Lima, 1988b; Formosinho, Fernandes, Lima, 1988) parecem até ao momento ter despertado pouca atenção e adesão face às questões importantes, mas transformadas em questões maiores e quase exclusivas, da

composição do órgão de direcção e da figura do órgão de gestão. Não obstante, a participação discente, embora consagrada e decretada há cerca de quinze anos, permanece por realizar com todas as implicações que tal facto acarreta no domínio da socialização dos alunos para a vivência democrática e para o exercício da cidadania. Trata-se, certamente, de um tipo particular de insucesso educativo que as conhecidas taxas de "insucesso escolar" não só não contemplam mas também obscurecem. É possível que outras representações de socialização



normativa, embora contraditórias em relação ao próprio modelo de gestão democrática, estejam entretanto a fazer carreira e a obter sucesso.

Em termos de investigação é necessário explorar uma análise sociológica-organizacional da escola que, atendendo embora às especificidades de centralização do sistema de ensino e à capacidade de produção de normas formais, impositivas e de aplicação universal, por parte da administração, escape aos determinismos centrados no relevo da ordem burocrática das conexões (normas - práticas em conformidade, objectivos - resultados, planeamento-acção, etc.), sem atender a outras ordens e a eventuais desconexões (Weick, 1976).

Em relação a estas, que possivelmente só não serão identificadas se não forem procuradas, é preciso conferir-lhes significado através de uma análise não só dos contextos, mas também dos actores e dos grupos com expressão (ainda que não aparente) na organização, das relações de poder internas e externas à organização, das estratégias e das práticas organizacionais efectivas (que raramente têm sido estudadas) e das regras produzidas em contexto escolar. Isto significa entre outras coisas, contrariar o exclusivo da classificação (a mais das vezes a priori e sem exame

empírico) da escola como organização burocrática, mas também a recusa liminar das respostas peremptórias do tipo "é burocrática / não é burocrática", bem como das perguntas que só podem conduzir àquele tipo de respostas. Significa ainda não ceder à facilidade de classificação das desconexões encontradas e das provas de inconformidade por recurso ao rol das "disfunções" ou das "patologias", procurando pelo contrário estudá-las com base em modelos analíticos alternativos (e/ou complementares), como por exemplo o modelo político ou o modelo da ambiguidade e da anarquia organizada (Cf., entre outros, Ellstrom, 1983; Bush, 1986, e ainda as críticas de Bell, 1980 e Tyler, 1987).

Ao conduzir-se uma análise sociológica das organizações educativas não apenas centrada em categorias do paradigma da burocracia ou das suas "disfunções", na morfologia organizacional como determinante ou na imposição normativa e respectivo consentimento e conformidade, deparar-se-á com os actores, com a diversidade de objectivos, interesses e estratégias, com as suas lutas e coalizões, etc. Mas também aqui, o exclusivo do actor Crozieriano, como categoria abstracta, roçando por vezes os limites da onnipotência e do voluntarismo, participando mesmo não participando (Crozier e Friedberg, 1977) e movendo-se de forma pouco clara num universo político que sai algo esbatido, quando não ignorado, envolve perigos evidentes de análise. No actual estágio da teoria organizacional é possível que algum hibridismo teórico seja preferível, enquanto esforço heurístico e tentativa de superação de dificuldades conhecidas no panorama teórico, à certeza das explicações (pouco convincentes e muito fragmentadas) resultantes da exploração exclusiva de um único modelo de análise.

No caso da participação discente e da socialização normativa em contexto escolar estamos perante fenómenos ancorados em diferentes tipos de racionalidade - a racionalidade técnico-burocrática da administração há-de encontrar-se, e eventualmente opôr-se, à racionalidade de diferentes grupos e actores educativos, não havendo razão para, em termos de análise, eleger uma em prejuízo das outras ou para declarar, a priori, o predomínio efectivo de uma ou de duas, sem antes questionar os processos de decisão e de escolha de preferências organizacionais (Cf., a este propósito o estimulante e já clássico trabalho de Cohen, March e Olsen, 1972).

**REFERÊNCIAS**

- Afonso, A. Janela (1990). "Do Endoutrinamento à Educação de Valores Democráticos: O percurso da socialização normativa nos últimos anos da escola portuguesa". Actas do Seminário "A Acção Educativa: Análise Psico-Social", ESE de Leiria/APPORT, (no prelo).
- Bell, L. A. (1980). "The School as an Organization: a re-appraisal", in *British Journal of Sociology of Education*, nº 2, pp. 183-192.
- Bush, T. (1986). *Theories of Educational Management*, London: Harper & Row Publishers.
- Cohen, M. D., March, J. G., Olsen, J. P. (1972). "A Garbage Can Model of Organizational Choice", in *Administrative Science Quarterly*, nº 1, pp. 1-25.
- Crozier, M., Friedberg, E. (1977). *L'Acteur et le Système*, Paris: Editions du Seuil.
- Dachler, P. H. & Wilpert, B. (1978). "Conceptual Dimensions and Boundaries of Participation in Organizations: A Critical Evaluation" in *Administrative Science Quarterly*, nº 1, pp. 1-39.
- Downey, M. & Kelly, A. V. (1982). *Moral Education: Theory and Practice*, Londres: Harper and Row, 2ª ed.
- Formosinho, J. (1987). *Educating for Passivity - A Study of Portuguese Education (1926-1968)*, Institute of Education, University of London (Tese de Doutoramento).
- Formosinho, J.; Fernandes, A. S.; Lima, L. C. (1988). "Organização e administração das escolas do ensino básico e secundário", CRSE - Documentos Preparatórios II, Lisboa: GEP/ME, pp. 137-236.
- Kirschenbaum, H. (1982). *Aclaración de Valores Humanos*, Mexico: Diana.
- Kohlberg, L. (1975). *The Cognitive Development Approach to Moral Education*, Phi Delta Kappa, 56, 10, pp. 670-677.
- Kohlberg, L. (1975). "Democratic Moral Education", *Psicologia V*, 3, pp. 335-341.
- Lima, L. C. (1988a). *Gestão das Escolas Secundárias - A Participação dos Alunos*, Lisboa: Livros Horizonte.
- Lima, L. C. (1988b). "Modelos de Organização das Escolas Básica e Secundária Para uma Direcção Democrática e uma Gestão Profissional", in CRSE, *A Gestão do Sistema Escolar (Seminário, 1987)*, Lisboa: Ministério da Educação, pp. 149-195.
- Lima, L. C. (1989). "O Ensino e a Investigação em Administração Educacional em Portugal: Situação e Perspectivas". Trabalho de síntese apresentado ao I Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Porto, 1989 (em publicação).
- Mónica, M. F. (1978). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*, Lisboa: Editorial Presença/GIS.
- Pascual Marina, A. V. (1988). *Clarificación de Valores y Desarrollo Humano*, Madrid, Narcea.
- Reboul, O. (1977). *L'Endoctrinement*, Paris: PUF.
- Santos, M. E. Brederode (1985). *Os Aprendizizes de Pigmaleão*, Lisboa: I.E.D.
- Serrano, G. (1988). "Adquisición del sistema de valores humanos" in Peralbo, M., Torres, J. e Sánchez, J. M. (Eds.) *I Simposium sobre el Proceso de Socialización - Ponencias y Comunicaciones Santiago de Compostela: Universidad, Servicio de Publicacións e Intercambio Científico*.
- Stoer, S. R. (1982). *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*, Lisboa: Livros Horizonte.
- Tyler, W. (1987). "Loosely Coupled Schools: a structuralist critique", in *British Journal of Sociology of Education*, nº 3, pp. 313-326.
- Weick, K. E. (1976). "Educational Organizations as Loosely Coupled Systems", in *Administrative Science Quarterly*, nº 1, pp. 1-19.