

A Escola, as Parcerias e a Mudança: Teoria e Prática

Contributo de um estudo empírico



Universidade de Évora
Mestrado em Educação
Especialização em Administração Escolar

Isabel Maria Ramos Estaço

**A Escola, as Parcerias
e a Mudança:
Teoria e Prática**
Contributo de um estudo empírico

Dissertação apresentada ao Departamento de Pedagogia e Educação da
Universidade de Évora, para obtenção do grau de Mestre em Educação-
Especialização em Administração Escolar.



103 080

Orientada por: Professor Dr. Rui Canário
Elaborada por: Isabel Maria Ramos Estaço

Ao André

Deambulando, facio viam

Índice

ÍNDICE.....	3
RESUMO.....	5
ABSTRACT.....	6
AGRADECIMENTOS.....	7
INTRODUÇÃO.....	8
1. ESCOLA. PARCERIAS E MUDANÇA: NA BUSCA DE UMA CONSTRUÇÃO DE SENTIDO.....	13
1.1. DO DIZÍVEL A UMA CLARIFICAÇÃO DOS CONCEITOS.....	13
1.2. A ESCOLA, UMA ORGANIZAÇÃO “À DERIVA”.....	24
1.2.1. ... <i>ao esbor das práticas</i>	25
1.2.2. ... <i>ao esbor das teorias</i>	32
1.3. MUDANÇA: UM DESAFIO INCONTORNÁVEL.....	39
1.4. PARCERIAS: UMA DIMENSÃO DEMOCRÁTICA.....	54
1.5. UMA POSSÍVEL CONSTRUÇÃO DE SENTIDO.....	62
2. LOCAL. ESCOLA. DESENVOLVIMENTO: DAS RELAÇÕES BIUNÍVOCAS AO ENTRETECER DE UMA REDE.....	64
2.1. DESCENTRALIZAÇÃO. DESENVOLVIMENTO. EDUCAÇÃO: UMA TRIANGULAÇÃO EM ANÁLISE.....	64
2.2. LOCAL E ESCOLA: UMA NOVA LÓGICA TERRITORIAL.....	78
3. UM ESTUDO DE CASO MÚLTIPLO: UMA PARCERIA EM ACÇÃO.....	84
3.1. O PROCESSO HEURÍSTICO E METODOLÓGICO.....	84
3.1.1. <i>Definição de uma problemática</i>	84
3.1.1. <i>Características do Estudo e opções Metodológicas</i>	87
3.2. O PROJECTO “À DESCOBERTA DA VIDA ACTIVA”.....	96
3.2.1. <i>O Contexto, os objectivos e os intervenientes</i>	96
3.2.1.1. <i>Delimitação espacial da zona de estudo e suas características sócio-económicas</i>	97
3.2.1.2. <i>Qualificação dos recursos humanos e configuração local dos sistemas de ensino e de formação</i>	100
3.2.1.3. <i>Das razões de emergência do Projecto</i>	108
3.2.1.4. <i>O Projecto: da concepção à operacionalização</i>	112
3.3. CINCO ESCOLAS: SIMILITUDES E DIFERENÇAS.....	118
3.3.1. <i>Retratos - a preto e branco - das Escolas</i>	119
3.3.2. <i>Imagens da vida organizacional das Escolas</i>	132
3.4. AS PARCERIAS.....	139
3.4.1. <i>Processos e Procedimentos utilizados</i>	141
3.4.1.1. <i>A construção dos sistemas partenariais</i>	142
3.4.1.2. <i>Os “Planos de Acção”: a concretização da parceria</i>	149
3.4.2. <i>As Representações dos Parceiros</i>	166
3.4.3. <i>As Parcerias: cinco configurações</i>	182
CONCLUSÃO.....	185
BIBLIOGRAFIA*.....	193

ANEXOS	203
ANEXO 1 - GUIÃO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA (ESCOLAS).....	204
ANEXO 2 - GUIÃO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA (ESDIME).....	206
ANEXO 3 - FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS.....	208
ANEXO 4 - ENTREVISTA - ESCOLA A	211
ANEXO 5 - ENTREVISTA - ESCOLA B	225
ANEXO 6 - ENTREVISTA - ESCOLA C	236
ANEXO 7 - ENTREVISTA - ESCOLA D.....	248
ANEXO 8 - ENTREVISTA - ESCOLA E	258
ANEXO 9 - ENTREVISTA - ESDIME	270

Resumo

Em torno dos conceitos de parceria e mudança, situados no universo do sistema educativo e radicados no campo meso da escola, desenvolvem-se as questões centrais deste estudo. Entrecruzados estes conceitos com os de *desenvolvimento* e de *local* abriu-se o espaço-tempo de um estudo de caso múltiplo que procurou dar visibilidade a uma situação de relacionamento de cinco estabelecimentos de ensino de uma região periférica - o Alentejo - com os contextos locais em que estão inseridos, através do desenvolvimento de dispositivos de partenariado.

Sendo tributário das correntes de investigação sociológica - que, aliando e articulando as perspectivas do sistema e do actor, permitem quer a apreensão da escola como uma organização social (encarando-a como um construído social, singular e contingente, capaz de construir a sua própria identidade) quer a sua apreensão como sistema de acção concreta, susceptível de desenvolver novas lógicas de territorialização das políticas e das práticas educativas - o presente estudo faz uma abordagem relacional do real, procedendo a uma interrogação sistemática sobre cinco escolas básicas e secundárias, focalizada no campo das práticas sociais - as práticas de parceria; pretende dar inteligibilidade a práticas educativas singulares, elucidando a complexa relação entre o mundo da teoria e o mundo da prática; e procura aceder a uma reflexão analítica sobre modalidades e redes de parceria no quadro de políticas educativas de âmbito local.

Construído, metodologicamente, com base em linguagens e em diálogos, constitui-se como um trabalho de composição de formas discursivas (os discursos dos actores directamente envolvidos nas práticas de parceria) e deseja delinear um contributo para a questão da mudança, necessária e incontornável, das nossas escolas.

Abstract

The central questions of this study unfold around the ideas of partnership and change within the educational system and the school context. At the intersection of these concepts with those of development and place was the space and time for a multiple case study which endeavours to show the relationship of five schools of an outlying area – the Alentejo - with the local communities, by means of the development partnership mechanisms.

Following trends in sociological investigation this study has a relational approach to reality. These trends join and articulate perspectives and allow one to understand school as a social organisation (a social, singular and contingent entity, able to create its own identity). They also allow one to perceive school as a concrete system of action, susceptible of developing new ways of generating policies and educational practices. In order to do this the study carries out a systematic questioning of five primary and secondary schools. The focus is on social practice - the practice of partnership; it aims at making intelligible certain educational applications as well as the complex relation between theory and practice; it strives to reflect analytically on methods and partnership networks within the local educational policies.

Dialogues were at the base of its writing. It is composed of discursive forms (the discourse of the people directly involved in partnership practice). It is hoped it will contribute to the necessary and unavoidable changes in our schools.

Introdução

“A Escola, as Parcerias e a Mudança: Teoria e Prática”. Título plural de leituras tão diversas quantos os diferentes olhares e sentidos com que forem percorridas as palavras. Transversalmente à subjectividade da leitura há um fundo fragmentado comum, feito de imagens e objectos, marcado por similitudes dizíveis e inscrito no elo ténue e mutável da vivência social que cada um de nós experienciou e que a racionalidade de cada um reconstrói numa singularidade irrepetível. É nesta singularidade que pensamos estar a pertinência deste estudo.

Num tempo em que o ciclo da Reforma Educativa parece estar (definitivamente?) encerrado, verifica-se uma rotação no modo de pensar a educação, os sistemas educativos e a mudança que radica num *novo olhar* sobre as escolas (e o contexto local em que estão inseridas) fazendo incidir a necessidade e a oportunidade de aí centrar as medidas de inovação e de mudança. É o discurso da *territorialização* que está na ordem do dia.

Num tempo em que o *desencanto* - enquanto forma expressa pelos actores escolares, localmente situados, do percepção de uma crise de legitimidade do discurso político da mudança sem tradução na prática e nas representações quotidianas das escolas - com visibilidade nos níveis de (des)mobilização dos actores educativos, aliado a uma consciência clara da “crise escolar” e, em consequência, à urgente e premente necessidade de mudança, pode tornar-se, paradoxalmente, na mola impulsionadora de projectos e de lógicas de acção educativa, localmente produzidas e avaliadas, que *exigem* ser legitimadas no contexto de um novo quadro de organização política e administrativa do sistema educativo. É um ensaio da assunção da propalada *autonomia da escola*.

Num tempo em que as parcerias - feitas moda, produto da conjuntura histórica recente, base de um novo *paradigma cultural e educativo* emergente (Zay, 1997) e como *prática a construir* (Clénet e Gérard, 1994), inscrita num movimento de renovação

das formas de participação dos cidadãos na vida social - se constituem como uma prática social inovadora, com crescente importância nas sociedades contemporâneas e, consubstanciam, de forma indelével, no campo educativo, uma dimensão democrática ao sistema ao abrirem a decisão política a novos actores, a novos interesses, a novos contextos. É a possível *repolitização democrática* da educação escolar.

É este o tempo em que, num olhar sobre o desenvolvimento de um projecto de parceria num conjunto de cinco escolas (básicas e secundárias) situadas no espaço rural Alentejano, vamos proceder a uma interrogação sistemática, focalizada no campo desta prática social, a partir de um conjunto de teorias e de métodos, com o objectivo de dotar de *sentido* as (virtuais) *respostas* às duas questões orientadoras da investigação a realizar:

- A existência de um partenariado sócio-educativo reflecte-se em mudanças ao nível do funcionamento da organização-escola?
- A existência de parcerias determina mudanças ao nível das práticas dos actores essenciais da organização-escola: professores e alunos?

Estas questões de partida foram conceptualizadas com base na reflexão sobre a nossa participação no referido projecto (no ano anterior ao desenvolvimento da proposta de investigação) e, nesse sentido, as razões de opção por esta temática radicaram quer na ordem do *fenomenológico*, assente no vivido, quer no *desafio* do abrir de horizontes de problematização e de saber - a partir da apropriação dos novos saberes produzidos pelas ciências da educação que, reflectidos sobre projectos locais, poderão ser reapropriados numa forma de conhecimento que, opondo-se à quantidade e à uniformização, *recria* através da *qualidade* e da *exemplaridade* e, assim, torna-se um “conhecimento sobre as condições de possibilidade” (Santos, 1987: 48).

Marcado, por estas duas questões / *hipóteses* de trabalho, o início do caminho heurístico que fomos percorrendo - e tendo como objectivo aceder à compreensão da relação existente entre os processos e procedimentos utilizados na construção e no desenvolvimento de partenariados sócio-educativos e as mudanças operadas no funcionamento da organização-escola e nas práticas dos seus actores fundamentais (professores e alunos) - verificámos, após consulta bibliográfica, que os conceitos

básicos que iriam estruturar o texto eram os de *Parceria, Mudança e Desenvolvimento* entrecruzados com os conceitos de *Escola e Local*. A partir do processo reflexivo que efectuámos a par e passo com a recolha de informação do trabalho de campo, desdobrámos o corpo da nossa investigação em três partes que denominámos capítulos:

Cap. I: Escola. Parcerias e Mudança: na busca de uma construção de sentido.

Cap. II: Local. Escola. Desenvolvimento: das relações biunívocas ao entretecer de uma rede.

Cap. III: Um estudo de caso múltiplo: uma parceria em acção.

Pretendemos, no primeiro capítulo, situar o problema em estudo, partindo da apropriação que o senso comum faz dos conceitos de *parceria* e de *mudança* e, ainda, da sua inscrição na multidimensionalidade dos actos humanos, para nos determos na(s) interpretação(ões) que, no campo das Ciências da Educação, se faz(em) dos mesmos.

Corporizando estes conceitos na organização-escola - o que nos remeteu para uma abordagem diacrónica, necessariamente sintética, da crise de governabilidade do sistema de ensino e, concomitantemente, dos modelos teóricos de análise da Escola enquanto organização - aportámos no conceito de *territorialização* das políticas educativas no contexto do qual colocamos a problemática da *autonomia* das escolas. E porque a autonomia, numa perspectiva sócio-organizacional, se constrói a partir do jogo das dependências e interdependências que os actores organizacionais estabelecem entre si e com o meio exterior, procurámos elucidar tipos e formas de *participação* (e de *decisão*) definidoras da identidade das escolas e, em simultâneo, precursoras de *políticas educativas locais* emergentes das relações estabelecidas entre as escolas e o contexto local.

Através da análise das principais referências teóricas que marcaram este percurso procurámos encontrar *linhas de sentido* com vista à organização de um quadro teórico-conceptual que permitisse a descrição compreensiva do funcionamento das Escolas objecto deste estudo, funcionamento este condicionante da assunção da sua autonomia institucional em equilíbrio com a concomitante responsabilização social.

No capítulo segundo, e dado que o presente trabalho se insere no campo da pesquisa de uma nova prática social - o parceria sócio-educativo - três dimensões de

análise da realidade se impuseram como essenciais: *descentralização, desenvolvimento e educação*. Porque estes conceitos são polissémicos e porque têm, ao longo dos últimos anos e ao sabor das dominantes políticas, conhecido várias ressemantizações importou-nos, em primeiro lugar, proceder à sua explicitação, prosseguindo com a elucidação de algumas relações entre eles para terminar com o delinear, prospectivamente, de uma (possível) triangulação estratégica. Procurámos, deste modo, repensar o papel dos sistemas de educação / formação na nossa sociedade contemporânea dando, por um lado, visibilidade ao seu estatuto charneira entre a sociedade e os indivíduos e, por outro, evidenciando as mudanças de paradigmas de análise que as relações Educação, Economia e Sociedade têm vindo a conhecer nas últimas três décadas. Esta análise levou-nos a ancorar nas actuais concepções de *globalização e realocização* da acção educativa onde a Escola - no quadro das novas dinâmicas demográfica, social, cultural e económica (dinâmicas estas desenvolvidas de modo sistémico) - tende a ser vista como elemento integrante de uma rede local de diversas instituições de interesse social e educativo.

Estes referenciais teóricos a par dos elucidados no primeiro capítulo constituíram-se como suporte das análises e interpretações dos dados recolhidos sobre a parceria sócio-educativa que é o objecto deste trabalho de investigação.

Deste modo, entendidos o primeiro e segundo capítulos como o *contexto* em que se situou a problemática deste estudo e onde se aglutinou a sua fundamentação teórica - ressalvando, no entanto, que este quadro teórico, assumido, embora, como base de referência e de legitimação ao processo de investigação, não se entendeu como rígido e em absoluto inalterável, antes se desconstruiu ou reconstruiu em função da descrição e redescricao da realidade observada - o objectivo deste terceiro capítulo correspondeu à apresentação e discussão interpretativa dos dados recolhidos no trabalho de campo, desenvolvido em cinco escolas do Baixo Alentejo.

Iniciá-mo-lo dando conta do processo heurístico e da metodologia seguida (a qual considerámos em simultaneidade informativa e formativa do próprio trabalho). Através da definição de uma problemática, procurámos elucidar o *segmento da realidade* sobre o qual incidiu a nossa investigação; e, através da descrição das características do estudo e das opções metodológicas, demos visibilidade a um *estudo de caso múltiplo*

evidenciando a aplicabilidade e a adequabilidade deste quando se procura combinar *eficientemente a teoria e a prática*.

No sentido de contextualizar o estudo introduzimo-lo com a descrição de um conjunto sintético de informação de natureza sócio-económica (e educacional) de caracterização da área de estudo. Desta forma, enquadrámos o Projecto “À Descoberta da Vida Activa” (denominação do projecto de parceria despoletador desta dissertação) e reflectimos em torno das razões explicativas da sua emergência. Em seguida, procedemos à análise do Projecto ao nível da concepção (objectivos gerais, objectivos específicos e estratégias) e ao nível da operacionalização proposta (processos, meios e acções) com o objectivo de encontrar eixos referenciais - expressos e implícitos na dupla dimensão praxeológica e axiológica - mobilizadores das dinâmicas pretendidas. Numa terceira fase, procedemos à análise dos ‘resultados’ contextualizados em cada escola. E, tendo como premissa de partida que o desenvolvimento e o funcionamento real do Projecto, em cada escola, resultava da interacção das decisões e acções realizadas a diferentes níveis na organização, desta decorreu a necessidade de caracterizar as escolas evidenciando as suas similitudes e diferenças. Procurámos assim, compreender as singularidades dos percursos de apropriação do Projecto.

Os passos seguintes foram os da descrição-interpretação dos processos e procedimentos utilizados na construção e desenvolvimento da parceria relacionando-os com as mudanças - perceptíveis pelos actores directamente envolvidos - no funcionamento das escolas e nas práticas dos seus actores fundamentais. Reportámo-nos, na interpretação, ao quadro constituído pelas referências teóricas dos capítulos anteriores, repensando-o criticamente à luz dos dados que foram revelados pela exploração e compreensão da realidade em estudo.

Questionar, deste modo, as limitações e as potencialidades das teorias reflectindo sobre as práticas observadas e, sobretudo, *contadas* - as *linguagens* são meios de comunicação a propósito da realidade mas esta apresenta aspectos distintos de acordo com *quem, como e donde* é observada (sendo esta uma das primeiras limitações deste trabalho) - constituiu parte integrante das Considerações Finais nas quais igualmente se procurou apontar algumas pistas de investigação que o tema possibilita “enquanto galeria por onde os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros” (Santos, 1987: 47).

1. Escola. Parcerias e Mudança: na busca de uma construção de sentido

1.1. Do dizível a uma clarificação dos conceitos

E, afora este mudar-se cada dia,
Outra mudança faz de mor espanto:
Que não se muda já como soía.
Luis de Camões, séc. XVI

Convocar o pensamento camoniano para iniciar este estudo é, antes de tudo, situarmo-nos num dos campos de reflexão e análise que o mesmo procura abrir no espaço da escola: o pôr em relevo, por um lado, o fluxo e refluxo que as estratégias de *mudança* têm produzido nas últimas décadas, e por outro, elucidar outras perspectivas - e outras expectativas - que a mudança, inscrita nas ideias e nos comportamentos dos actores sociais organizacionalmente situados nas escolas, assume. E ao abrir o horizonte da mudança nele vamos intentar tornar visível o papel das *parcerias* no adensar de uma ambiência favorável à catalização dessa mudança.

A pertinência da citação advém do facto de a lídima expressão camoniana (reflexo da intemporalidade e da universalidade do seu autor) nos apresentar as duas características que marcam a essencialidade do próprio conceito de *mudança* nos nossos dias: mudança como algo imanente à própria vida do homem e das sociedades, e mudança como *conceito* e *acto* ele próprio em mutação contínua e permanente. Na radicalidade do questionar o real, entendendo o acto da mudança como natural e, em simultâneo, como um movimento previsível e cíclico que coexiste e, muitas vezes, é submergido por um movimento imprevisível e polarizador (enquanto capital de energia desse mesmo acto) Camões lança-nos nas malhas epistemológicas do conhecimento

actual *de* e *sobre* a mudança, no caso vertente a ser contextualizada numa organização social singular e complexa: a escola.

Antes porém de focalizar o conceito de mudança na escola vamos procurar traçar, num percurso necessariamente breve, uma linha de inteligibilidade deste conceito (atravessado por múltiplas contradições e qualificado de ambíguo, complexo e multiforme), partindo da sua etimologia e indo ao encontro da sua especificação mais comum no seio das ciências sociais e humanas.

Assim, encontramos na sua origem a palavra latina *mutare*, a que se lhe associam os significados de deslocar, transformar, metamorfosear, modificar, que são outras formas de elucidar o tipo de mudança operada ou esperada, e que consubstanciam as diversas acepções que o senso comum atribui ao vocábulo. Nos dicionários de língua, mudança é definida como acto ou efeito de mudar; a acção de passagem de um estado a outro e também a transformação sofrida pelo que muda ou mudou. Sob o ponto de vista semântico, e não olvidando o sentido cósmico que à mudança está agregado, quando associada à planificação deliberada, é conotada, geralmente, a um processo *para melhor*, dada a coincidência entre causa e intenção nesta forma de conhecimento.

Por sua vez, como escreveu Burton Clark em 1983:

“A mudança é o assunto mais obstinado em ciências sociais. Este termo é usado em múltiplos contextos, referindo-se a alterações que variam da simples reprodução até à transformação radical” (*in* Glatter, op. cit., p. 144).

e, ainda, de acordo com as definições e explicações que os dicionários destas ciências ilustram, a *mudança social* é uma expressão vaga, pouco precisa e de uso muito complexo e difícil. Daí as tentativas da sua operacionalização através da distinção das mudanças segundo escalões da realidade social que afectam (nível da organização social, nível dos comportamentos, ...); da agregação de adjectivações marcando a sua amplitude (mudança profunda e tangível como transformação social; mudança total, brusca e violenta como revolução, ...); da suas modelização e valorização (regressiva, progressiva, espontânea, perdurável, positiva, ...). Por outro lado, as múltiplas análises que sobre a mudança social têm sido efectuadas (ex: sincrónica, diacrónica) pelas diferentes teorias sociológicas (ex: accionalismo, funcionalismo) exprimem postulados

diferentes sobre a evolução das sociedades, matéria sobre a qual não nos debruçamos por não ser compatível com a economia deste estudo.

Tendo presente a multiplicidade dos processos ideológicos e sociais que subjazem à própria definição de mudança (e a sua orientação), referimo-nos, para responder ao nosso objectivo de clarificação do conceito, a três aspectos nucleares da mudança social: primeiro, e como faz Birou (1982: 268) salientamos que “há mudanças parciais tão numerosas quanto os diversos escalões da realidade social”; segundo, e parafraseando E. Moore (*in* Thines e Lempereur, s/d: 621) diremos que mudança quer dizer alteração dos modelos de acção social e de interacção incluindo as suas consequências e manifestações materializadas em normas, valores e produtos culturais ou simbólicos; e terceiro, acrescentamos, de acordo com Glatter (1995) que a ambiguidade do conceito deriva da sua conotação técnica mas também política e axiológica.

A carga valorativa que lhe é imanente condiciona as suas abordagens (tanto ao nível do senso comum como, inclusivé, no campo das ciências sociais) aparecendo estas, muitas vezes, imbuídas de uma dicotomia que transvaza de uma radical anuência às transformações projectadas de uma realidade social existente, a uma recusa, igualmente radical, de alteração da ordem conhecida e experienciada. Daqui emergem, associados à mudança, entre outros os conceitos de *resistência*, de *reprodução*, de *inércia*, de *rotina* e de *imobilismo* que, paradoxalmente, continuam a ser erigidos num tempo em que a mudança ocorre através de um processo autónomo que advém, no essencial, da internacionalização da economia, da interdependência das sociedades dispersas pelo globo e da afirmação da sociedade do conhecimento global - e, assim, por via destas mesmas características torna-se necessária a inovação dos processos e a criatividade na utilização dos recursos disponíveis. A aparente inércia social é “sacudida” por constantes mutações de que são prova os inúmeros (re)ajustamentos e regulações que as sociedades, as organizações, os grupos e os indivíduos vão operando com vista à sua própria sobrevivência neste nosso tempo marcado pela interferência de significativas margens de incerteza e imprevisibilidade. O dissenso e o debate em torno da mudança não pode pois, nesta conjuntura, ser pensado de acordo com uma lógica linear e dualista sob pena de, ao opor os conceitos, se anularem as possibilidades heurísticas de utilizar combinatórias destes mesmos conceitos para obter uma mais profunda compreensão da

realidade e, em consequência, agir sobre ela. Acrescenta-se que, a recente valorização e reconceptualização da democracia, tem vindo a repercutir-se nas formas de pensar os processos de mudança, conforme refere Santos Silva:

“A sua diversidade, porque ocorrem em contextos e sob formas diferenciadas, e a complexidade e singularidade de cada um parecem irredutíveis a um só modelo de causalidade estrutural, por mais coerente que seja a respectiva axiomática. Os processos de mudança são sempre, neste sentido, *locais*, em parte indeterminados, em parte imprevisíveis, podendo aparentar até caos e desordem.” (Silva, 1994: 1214).

A própria “crise” que neste final de século e de milénio atravessa as sociedades projecta a consciência de que a velocidade da mudança nesta nossa *era planetária*, é inexoravelmente, superior à capacidade auto-regulativa primordial das sociedades, pelo que o processo de inovação tem de ser continuamente recriado numa dialéctica entre o ideal e o real.

E, no campo da educação está, para muitos, a rosa dos ventos dos caminhos que temos de demandar neste tempo presente e no seu devir: “necessitamos de explorar todas as vias para desenvolver a inteligência potencial das pessoas e inventar formas mais holísticas de aprendizagem” (DES, 1995: 19), e deste modo, responder aos desafios da complexidade que o real nos lança. Nestes pressupostos se cimenta o capital de investimento - pelo menos simbólico e muito patente ao nível dos discursos - que a inovação e a mudança ocupam no seio dos sistemas educativos, condicionantes quer do desenvolvimento de políticas educativas que têm, como eixo central, a produção deliberada de mudanças em larga escala quer da inscrição da problemática da mudança como objecto de investigação no campo das Ciências da Educação. Aqui, os conceitos são *reforma* e *inovação*. A ambos a literatura científica se refere como modalidades de mudança deliberada distinguindo-as pelo seu âmbito: os processos de mudança restritos, de carácter sectorial, confinados a um estatuto periférico, com localização precisa, resultantes da concepção/execução concreta de indivíduos concretos, em geral, votados a alguma marginalidade, são conceptualizados como *inovações*; *reforma*, pelo contrário, designa mudanças em larga escala, imperativamente ordenadas para todo o território nacional, implicando alterações estruturais no sistema a que se aplica uma vez que enforma opções políticas e redefine finalidades e objectivos educativos (Canário, 1994b).

E, porque as opções políticas são a projecção “mais ou menos camuflada das prioridades, interesses e razões que os grupos e a cultura hegemónica conseguem transpor para a política educativa, para a orientação do currículo escolar e também para o regulamento do sistema educativo, incluindo também a vida das escolas e o saber profissional dos professores” (Escudero e Botia, 1994: 105), a investigação científica tem colocado o ênfase na necessidade de efectuar a contextualização histórica das políticas educativas¹. Se no contexto histórico se encontra a inteligibilidade dos processos e das dinâmicas de mudança educativa, a sua legitimidade e validade encontra-se no “contexto ecológico” integrador das condições e recursos que a política de mudança mobiliza para que esta se realize de acordo com os princípios e valores que a consubstanciam.

Esta leitura sociopolítica da mudança em educação tem sido complementada com uma chamada de atenção para o “carácter não linear da mudança” como é explicitado pelos autores acima referenciados:

“Isto comporta, em suma, que um projecto educativo de melhoria nunca pode estar de todo definido e pré-especificado, que as suas dimensões (filosofia, objectivos, conteúdo, metodologias, materiais, avaliação...) requerem ser apreendidas pelos sujeitos, descobertas inclusivamente através dos processos da sua realização prática, sucessivamente reconstruídas ao longo do tempo em diálogo permanente entre o que legitimamente perseguimos, a realidade em curso, e os nossos esforços para a transformar e melhorar. Neste sentido, mudar e melhorar em educação é um processo de criação e, por isso, repleto de incertezas, ansiedades e insegurança. A mudança educativa não pertence ao domínio das certezas técnicas mas ao âmbito humano da indeterminação, da imprevisibilidade, da conflituosidade de opções morais”. (Escudero e Botia, 1994: 108)

No seio destas reflexões se enquadra a distinção sobre a realidade conceptualizada pelo termo *reforma* que, nos últimos anos, a investigação científica vem

¹ Pertinente é, neste caso, referir um extracto da alocução proferida pelo sub-director geral para a educação da UNESCO, na 2ª Bienal de Educação e de Formação, Sorbonne, Abril de 1994: “Dans une analyse comparée des réformes de l’administration de l’éducation, McGinn affirme que les réformes actuelles ont eu pour résultat, dans la plupart des pays, d’accroître le contrôle du gouvernement central sur certains aspects déterminants de l’éducation, tout en le déchargeant de ses responsabilités sur d’autres points. Il soutient qu’il faudrait évaluer les réformes en fonction de leurs effets prévisibles sur les possibilités de participation des individus aux processus de décision et de l’importance qu’elles accordent à cette participation; on pourrait ajouter deux autres critères: les motifs pour lesquels elles encouragent la participation, et les domaines dans lesquels elles l’autorisent. Après tout, les réformes ne sont pas toujours démocratiques (...) Et nous avons vu dernièrement de nombreux cas de réformes qui n’ont pas été appliquées ou qui ont été annulées à la suite d’un changement de gouvernement.” (Charlot et Beillerot, op. cit., pp. 29 e 30).

efectuando: a chamada *reforma-decreto* (a reforma enquanto estrutura jurídico-normativa e racionalizadora abrangendo os diferentes níveis do sistema) da *reforma-mudança*, conceitos estes emergentes de uma radical inquirição do insucesso que as tentativas de reforma e de inovação educacional têm conhecido ao longo de todo o século XX.

A transposição das concepções reformistas para o campo das práticas educativas - enquanto desenvolvimento de uma lógica de mudança pré-programada, baseada na previsibilidade das acções a desenvolver, na sua sequencialidade temporal e nos efeitos a alcançar - vieram pôr em evidência três aspectos essenciais que enfocam os campos de sentido que as palavras *reforma* e *inovação* adquiriram no contexto das mudanças educativas:

- primeiro, a verificação da não redutibilidade das reformas decretadas às mudanças efectivamente construídas e praticadas no sistema educativo e nas escolas (as reformas embora produzindo mudanças formais não provocam transformações duráveis conforme as expectativas quer dos reformadores quer dos destinatários) veio “reduzir” as representações do conceito às suas formas jurídica e técnica: conjunto de princípios e normas juridicamente formalizadas por instâncias do poder central e materializados na actualização de novos métodos, na reorganização do sistema educativo e na reestruturação dos currículos;

- segundo, a actualização dessas mudanças instituídas traduziram-se - de acordo com a pluralidade dos interesses, dos projectos e das racionalidades dos actores situados local e periféricamente - em diferentes recontextualizações (e mesmo reinvenções) mais ou menos congruentes com os princípios subjacentes às reformas decretadas, isto é, transformaram-se em inovações instituintes num processo apropriativo singular em contextos organizacionais específicos mobilizando uma *resistência activa e criativa* dos actores contra opções e estratégias políticas *centralistas e hiper-racionalizadoras* (Lima, 1996b);

- terceiro, os processos de inovação localmente produzidos constituíram-se como um inelutável capital de democraticidade no processo de concepção e decisão das políticas educativas, dado que, a construção e desenvolvimento de projectos educativos como soluções criativas (engendradas por actores localmente situados) para os problemas identificados e focalizados em espaços concretos, unos e singulares, são

potenciadores de uma das mudanças culturais que, segundo Barroso² (1998) é preciso realizar na escola e na administração do sistema:

“A passagem da “heterogeneidade” como problema, à “heterogeneidade” como recurso, implica uma profunda mudança cultural em todos os níveis da administração do sistema educativo. Esta mudança cultural é difícil e complexa e só pode ser levada a bom termo num quadro global de transformação dos processos de decisão e execução das políticas educativas que: integre a afirmação de um “bem comum local” na definição das políticas nacionais de educação e de ensino; valorize a afirmação dos poderes, até aqui periféricos, da sociedade local e dos seus órgãos representativos (autarquias, associações, etc.); assente na mobilização, autonomia e participação dos actores (individuais e colectivos), dentro e fora dos espaços educativos formais; promova a construção de parcerias e redes entre escolas e entre estas e outras instituições, como forma de afirmação de identidades educativas territoriais e de contextualização da acção política.” (p: 33).

A mudança cultural de que fala Barroso, contemplando a necessidade de associação no seio do sistema educativo e entre este e instâncias sociais exteriores, coloca-nos face ao conceito de parceria (ou partenariado)³.

Tal como o conceito de mudança, o de parceria inscreve-se, hoje, na multidimensionalidade dos actos humanos e o seu uso parece não ter limites ao cobrir sectores tão variados como o económico, o social, o publicitário, o educacional, etc. O conhecimento da origem etimológica e da variação do campo semântico do termo partenariado ao longo do tempo é interessante e útil para a compreensão do seu carácter polissémico, ambíguo e mesmo fluido.

Encontramos na sua origem a palavra latina *partitio*, *partitionis* que significa partilha, separação, divisão. O sema existente na palavra latina com a conotação de conflito - o fazer partilhas - reencontramo-lo nos vocábulos herdeiros *parçonier*, no francês, *partner*, no inglês, e *parceiro*, no português, utilizados a partir do século XVIII, embora aqui se imponha igualmente a ideia de associação com objectivo comum, ideia esta que radica igualmente no mesmo étimo: parceiro/co-gestor de uma propriedade indivisa, que implica, de imediato, o reconhecimento de uma divisão, a possibilidade de

² Este investigador defende, no caso português, a necessidade de se realizar na escola e na administração do sistema, três profundas mudanças culturais: “de uma cultura da homogeneidade a uma cultura da diversidade; de uma cultura de subordinação a uma cultura de autonomia; de uma cultura do isolamento a uma cultura de associação” (1998: 9).

³ Ao longo deste estudo vamos utilizar, como sinónimos, os termos de parceria e partenariado. Apesar de alguns autores efectuarem a sua distinção (ex. Rodrigues e Stoer, 1998), na revisão bibliográfica - na área das ciências da educação - a que procedemos encontramos utilizações com referentes comuns para os dois termos.

confrontação das partes implicadas cuja tensão é ultrapassada pela construção de uma acção comum negociada. Os elementos constituintes do termo parceria são pois o de oposição e o de cooperação, e mantiveram-se ao longo da construção evolutiva deste conceito empírico⁴ até aos nossos dias.

Partenariado é, hoje, um termo que, nascido *empiricamente entre ideologia e desejo de eficácia* (Kaddouri e Zay, 1997) recobre múltiplas realidades e, no sentido mais lato, traduz um modo de colaboração entre organizações e os seus actores para a realização de uma acção comum. O recurso (e divulgação) da parceria conhecido nos últimos trinta anos é, segundo Zay (1996, 1997), fruto, em simultâneo, de uma conjuntura de crise, de lutas sociais (afirmando-se a necessidade de negociação entre *parceiros sociais*) e do desenvolvimento de uma ideologia do consenso (contraposta à ideologia conflitual que atravessou as sociedades ocidentais nos anos 60 e 70), assente na participação como factor e manifestação de democratização das sociedades. Está igualmente ligado à emergência do local – na sua dimensão de sistemas singulares, com identidade própria e existência individualizada – aliada a políticas de modernização⁵ que, passando pela descentralização, implicam uma possibilidade de iniciativa e autonomia de decisão e, desse modo, convergem numa mudança mais ampla em que recentemente se insere a mobilização e a produção das identidades nas sociedades ocidentais.

Situando-se a sua origem no mundo económico, o partenariado conheceu, nos nossos dias, uma rápida difusão consequência da convergência dos três macro processos que modelizam a sociedade contemporânea: a planetarização dos problemas sociais, a alteração dos sistemas de poder e a aceleração da mudança, de onde emerge o novo paradigma cultural e educativo (em alternativa ao paradigma económico), exactamente no procurar as respostas para o fenómeno da globalização. Neste sentido, Zay (1997)

⁴ Salientamos que, como fruto da nossa pesquisa bibliográfica, encontramos em diversos autores esta mesma ideia expressa de diversas formas. Por exemplo: Ardoino, 1970 (*in* Zay, 1996) assinala que a ideia de adversário está presente na de parceiro; Zay (1996, 1997) mostra igualmente, com ajuda da etimologia, que a ideia de divisão está presente tanto como a de associação; Clénet et Gérard (1994) sublinham que o termo parceria não pressupõe uma unicidade de valores de partida, antes é da heterogeneidade que nascem as tensões, os conflitos que permitem a criação; Berger, 1994 (*in* Marques, 1996) distingue parceria de solidariedade e de cooperação; Ferrand (1997), partindo de uma análise linguística do termo e reconstruindo a “árvore semântica”, sinaliza a sua referência lúdica - de jogo - e bélica - de combate, Mérini (1997), por sua vez, refere-o como comportando intrinsecamente um paradoxo de oposição/cooperação, uma relação paradoxal com/contra.

⁵ Políticas de modernização enquanto processo cujo eixo dinâmico se situa na organização económica e no sistema produtivo face aos quais devem ter lugar alterações concomitantes a nível político, social, institucional e cultural

refere que “le partenariat apparaît comme une nouvelle réponse émergeant en éducation en même temps que dans les milieux économiques et politiques, à partir de réactions d’acteurs sociaux de status divers aux conséquences d’une globalisation qui touche tous les pays.” (p. 19).

A utilização (inflacionista) do termo parceria, actualmente verificada, nos discursos políticos, económicos, sociais, pedagógicos, etc, denota, por um lado o efeito de moda e de conjuntura⁶ e, por outro, indicia que as condições de emergência das práticas parteriais se constituirão, doravante, no dizer de Kaddouri (1997) como “une donnée structurelle dans la vie des organisations, et plus globalement dans la société. Cela ne veut pas dire que cette donnée est un acquis définitif.” (p. 109). Daqui que, apesar da proliferação actual da utilização do termo (e do recurso às práticas) de parceria no campo da educação e da formação⁷ (produto, antes de mais de um contexto ideológico e de uma procura social fluída que incita as instituições e os actores a trabalharem em conjunto, e resultado da confluência de vários factores de que daremos conta nos itens seguintes) continua em aberto, nos meios científicos, a discussão acerca da natureza e do sentido deste novo objecto de pesquisa bem como dos processos que permitirão defini-lo.

Imposta, como já referimos, por uma forte pressão social e ideológica, a noção de parceria afirmou-se em seis campos da actividade humana (num primeiro momento, nos económico, político e da gestão e, num segundo momento, no social, da educação e da saúde (Landry e Mazalon, 1997), sem que antes fossem criados os quadros conceptuais de análise, pelo que hoje se continua a problematizar o *como* construir teoricamente este conceito⁸ e, complementarmente, o *porquê* da sua

⁶ Ao analisar as condições de emergência do parceria D. Zay (1997) refere que “Dans une conception néo-liberal, le partenariat, comme la coopération, devient une stratégie pour lutter contre la concurrence féroce entre les entreprises affrontées à une contexte de libre-échange et de mondialisation des marchés” (p. 15).

⁷ De referir que o termo parceria apareceu oficialmente na língua francesa em 1984 ligado a práticas no campo da formação em alternância, projectando a seguinte ideia fundamental: “Le pouvoir de former doit être partagé” (Clénet e Gérard, 1994).

⁸ Maroy (1997) interroga-se, inclusivamente, sobre a necessidade de erigir a noção de parceria como conceito teórico uma vez que “le partenariat apparaît implicitement comme une “pratique à construire”” (p. 31) e tem um valor essencialmente pragmático pelo que “ce qu’il s’agit d’analyser, ce sont des relations construites et institutionnalisées par des acteurs dans des contextes sociaux précis et non une correspondance abstraite définie au seul niveau d’un système social appréhendé en termes fonctionnels et structurels” (p. 33); por sua vez, Sirotnik e Goodlad (*in* Zay, 1997: 17) referem que “il devient nécessaire d’analyser le partenariat comme concept pour fonder le “paradigme idéal” qui permet de repenser l’éducation dans ses finalités. Celles-ci sont politiques par essence”

construção. Uma vez reelaborado o *parceria* como *objecto de investigação* a resposta a estas duas questões primordiais visa, respectivamente, o reforço da eficácia das práticas parceriais e a sua compreensão e explicação.

Discutem-se, ainda, a este nível de pesquisa, os modelos de análise que podem ser utilizados face a um objecto de procura social como a parceria, e chama-se a atenção para o problema de se confundirem modelos de análise com modelos de acção⁹ (estes últimos tendentes a gerar atitudes prescritivas limitativas do rigor e da fiabilidade inerentes à produção do conhecimento científico). Embora seja consensual que o estudo da parceria, enquanto problema científico, tem de ser tratado no quadro das teorias da complexidade (sistémicas, plurais, pluridisciplinares ou multirreferenciais), exige-se a adopção de uma perspectiva praxeológica, tendo o investigador de efectuar um esforço para construir um quadro conceptual de análise distanciada, sem que essa distância crítica (enquanto competência técnica) se substitua à competência ética de, respondendo aos desafios da sociedade, contribuir, na sua especialidade, para o interesse geral.

Verificando-se, assim, que a elaboração dos meios de análise das parcerias é um campo aberto à investigação educacional, importa-nos, respondendo à procura de clarificação do termo, sintetizar e enriquecer as reflexões efectuadas, pelo que, de novo, recorreremos ao pensamento de Zay - investigadora incontornável em matéria de parcerias - numa citação assaz longa, mas fundamental, uma vez que as hipóteses que avança e as problemáticas que coloca nos entreabrem o quadro de análise no qual se irá inserir o estudo de caso que realizámos (e que materializaremos na apresentação deste estudo):

“Laissons au temps le soin de décider de la nature de la notion de partenariat, concept ou pas. L’analyse comparée d’un point de départ que j’ai situé aux États-Unis avec des mouvements parallèles en Europe m’a amenée, à travers le repérage des conditions d’émergence, des enjeux, des dérives, en éducation et en formation, à émettre l’hypothèse que la vogue du partenariat correspond à une mutation de société. Il apparaît à la fois comme une stratégie de sortie de crise et comme une solution au problème de la prise en compte des différences culturelles, ethniques, sociales, dans des sociétés menacées de fracture social mais qui aspirent à une homogénéisation. L’éducation interculturelle avait été la solution proposée par les milieux éducatifs. Le partenariat est-il une réponse que s’impose parce qu’elle est issue d’autres milieux, ceux liés aux impératifs économiques de la globalisation? La force de l’idée de partenariat serait-elle de conjuguer, “dans une vision

⁹ De referir, no entanto, que vários autores, nomeadamente Sirotnik e Goodlad defendem que na pesquisa sobre o *parceria* em educação e em formação, se devem utilizar, em simultâneo, modelos de análise e modelos de acção, na medida em que “il annonce ensemble un project éducatif, un project de formation des enseignants et un project de société, dans la mesure où l’éducation des jeunes et de ceux que les forment est conçue comme le levier d’une société “démocratique”” (Zay, 1997: 17)

systemique” (...), des alliances plus larges, intersectorielles, internationales, d’être portée par des acteurs sociaux en position dominant, mais de pouvoir apparaître aussi à d’autres acteurs sociaux comme répondant à leurs problèmes au niveau du local, de la région, d’une “communauté” proche et humaine, et finalement, comme un instrument du combat à mener contre la première tendance?” (1997: 24).

Considerando o horizonte aberto por este questionar do fenómeno partenariado como uma procura de sentido a dar a um futuro a construir - patente, aliás, no próprio título do estudo de que citámos o extracto: “Le partenariat en éducation et en formation: émergence d’une notion transnationale ou d’un nouveau paradigme?” - pensamos ser legítimo concluir que o partenariado educativo, enquanto projecto de educação e de sociedade, inscreve-se num movimento de renovação das formas de participação dos cidadãos na vida social e, constitui-se como uma prática social inovadora com crescente importância nas sociedades contemporâneas.

Ao pressupor uma relação entre iguais ao nível da decisão, assume-se como uma das respostas possíveis (aos diferentes níveis do sistema educativo) para fazer face à complexificação crescente dos problemas sócio-educativos.

E, sendo dominante na sociedade do nosso tempo o modo de socialização escolar, a escola é a “instituição primordialmente instada a encontrar as respostas educativas para os problemas sociais actuais. Na óptica do partenariado educativo, a escola não as pode encontrar sozinha” (B. Canário, 1995: 152). Daí que o conjunto alargado de papéis sociais que à escola são cometidos - de formação, de inserção, de socialização, ... - seja impulsor de um movimento de *relocalização* do espaço de decisão nas escolas que, concretizando o alargamento das margens de autonomia e do respeito pelas identidades possa, simultaneamente, ser indutor de processos de mudança mais localizados e abertos, explorando redes de interdependência entre vários campos sociais e, dessa forma, ao abrir o cenário à realização de formas diversificadas de partenariado, sinalize um dos rumos possíveis de uma organização “à deriva”.

1.2. A Escola, uma organização “À Deriva” ...

Porque tudo começa na escola. É aqui que se enraiza a sociedade cognitiva. (...) A escola deve adaptar-se, mas continua a ser o instrumento insubstituível do desenvolvimento pessoal e da integração social de cada um.”

Livro Branco sobre a Educação e a Formação, 1996

Em Atenas chamava-se aos transportes *metaphorai*...

Como metáforas do real as palavras são a forma como se constrói a percepção da realidade e se comunica essa realidade, fazendo confluir os sentidos vindos das correntes das práticas, dos valores, das crenças, e cristalizando o entendimento do mundo que se contempla. No caso da escola, uma organização “à deriva” a metáfora - tal guia heurístico, num caminho de construção (construção/ processo como deve ser a forma da explicação produzida pela ciência) efectuado entre a descrição e a redescricao da realidade percebida de uma organização como objecto de um conhecimento social - procura ser a demonstração da pertinência analítica da passagem de um campo de entendimento empírico a um entendimento sociológico, facilitando a compreensão de um novo - velho território: a escola.

Organização “à deriva” vogando, nas três últimas décadas, entre medidas de política educativa que, em vários países, procuram resolver a crise de governabilidade dos sistemas de ensino, determinada pelos seguintes cinco factores essenciais: “o crescimento exponencial do sistema educativo; a complexidade das situações geradas pela heterogeneidade dos alunos (individual, social, cultural); a “quebra de confiança” na transição entre educação e emprego; as restrições orçamentais decorrentes da crise económica; os disfuncionamentos burocráticos da aparelho administrativo do estado” (Barroso, 1998: 33).

Organização “à deriva” porque, enquanto recente objecto autónomo de estudo das ciências da educação e da investigação em educação¹⁰ e, ainda, como espaço privilegiado de inovação educacional, se encontra em fase de procura de “rumos”, numa fase de estruturação. O desprezo analítico do funcionamento específico e variável da escola (e, no limite, o seu tratamento como uma espécie de “caixa negra”, produtora dos efeitos constantes das desigualdades sociais), enformada pelas abordagens macrossociológicas dos anos 60, foi acompanhado e seguido por uma visão micro-sociológica que, focada no microcosmos da sala de aula, não considerou, igualmente, a possível influência da dinâmica do estabelecimento de ensino na aprendizagem e no desenvolvimento do indivíduo-aluno. Estes enfoques, respectivamente, no sistema educativo e no aluno foram, todavia, atravessados por alguns focos de ruptura que, com base em novas referências teóricas (nomeadamente as abordagens sistémicas), vão conceder uma nova atenção às organizações escolares, ganhando este processo visibilidade nos anos 70, enquanto os anos 80 e, em especial, os anos 90 têm sido marcados por um esforço de construção de uma pedagogia centrada na escola, sendo que o “olhar centrado nas organizações escolares não deve servir para excluir, mas antes para contextualizar todas as instâncias e dimensões presentes no acto educativo” (Nóvoa, 1995a: 20). Processo de construção crítico e estimulante que, enquanto projecto, desenvolvendo-se na dinâmica da acção presente e na turbulência da realidade social, vai procurando o *norte* na e pela reflexão sobre o ideal desejado no tempo-futuro.

1.2.1. ... ao sabor das práticas

No contexto destes dois conjuntos de razões, que fundamentam a metáfora utilizada, convém lembrar algumas ideias básicas que têm sido equacionadas para a questão, simultaneamente, analítica e doutrinária, da relação entre escola e a produção de mudanças (para a qualidade da educação no contexto das sociedades democráticas).

¹⁰ Temos presente a distinção efectuada por René Barbier (1993, *in* Canário 1996a) o qual considera, por um lado, a investigação “em ciências da educação” e, por outro lado, a “investigação em educação”: “a primeira desenvolver-se-ia tendo como ponto de partida métodos e teorias das ciências sociais, ou seja, das matrizes disciplinares que fundam a designada “identidade primeira”. A segunda, mais finalizada em relação a um campo de práticas sociais, orientar-se-ia para a criação e desenvolvimento de objectos concretos, dispositivos, práticas, situações de ordem educativa” (Canário, 1996a: 138).

Começamos por efectuar uma abordagem diacrónica, necessariamente breve, dos factores determinantes da “crise da escola”. O primeiro factor apontado por Barroso, foi diagnosticado a partir dos finais dos anos 60, princípios dos anos 70, como a origem dos problemas dos sistemas educativos e da “crise” da educação escolar, uma vez que esse *crescimento* quantitativo *exponencial* do sistema não foi acompanhado das correspondentes mudanças qualitativas¹¹. A crescente oferta e procura de “mais escola” esteve, ideologicamente, associada a três ideias: mais desenvolvimento económico, melhoria do estatuto social e dos rendimentos, maior mobilidade social. A dupla linearidade entre igualdade de oportunidades educativas e igualdade de oportunidades sociais por um lado, e a democratização do ensino e o acréscimo da mobilidade social, por outro, veio a ser desmontada pela investigação sociológica que, ao pôr a nu os limites e impasses da estratégia de simples expansão linear dos sistemas educativos, conduziu à passagem de uma atitude optimista a uma atitude *desencantada* face à escola (Grácio, 1986). Sublinhou, a este propósito, R. Canário:

“A democratização do acesso ao ensino, a “explosão escolar”, produziu uma acentuada diferenciação do público escolar a que a “escola de massas”, fruto do crescimento quantitativo da escola para “elites” não respondeu adequadamente. Na ausência de transformações qualitativas internas, a escola, tratando de forma igual públicos social e culturalmente *diferentes*, transforma essas diferenças em *desigualdades*, expressas no carácter massivo e socialmente selectivo do insucesso escolar” (1992b: 79).

Foi, de facto, verificado, ao longo destes últimos trinta anos, que à massificação do acesso não tem correspondido a massificação do sucesso e que, na escola democrática, a experiência do insucesso continua a ser mais marcante que a do sucesso; o próprio insucesso revelou-se como corolário das características intrínsecas aos próprios sistemas educativos centralizados (como é o nosso caso), os quais foram definidos como burocráticos, centralizados e impessoais tanto a nível da estrutura organizacional como da pedagogia (distância e impessoalismo na relação professor aluno), como ainda dos próprios currículos abstractos e genéricos, centrados em grandes princípios, dos quais decorrem, dedutivamente, conteúdos de ensino uniformes e

¹¹ A afirmação não é redutível à inexistência de mudanças de natureza qualitativa. No caso português, e de acordo com R. Canário (1996b) nos últimos trinta anos “houve importantes mudanças e temos uma riqueza muito grande de experiências inovadoras que fazem parte do nosso património e que são especialmente de natureza qualitativa.” (p. 60).

desadequados, quer aos contextos em que se desenvolve a aprendizagem, quer às próprias características únicas, singulares e irrepetíveis dos alunos. A uniformidade dos critérios de selecção da escola básica, legitimados pelo sistema, e enquanto instrumentos de selecção e seriação de crianças e adolescentes, têm-se constituído como um dos entraves à democratização do sucesso, pelo que, actualmente, se enfatizam as virtualidades da diversificação de ofertas na educação (em sintonia com o perceber a escolaridade básica como instância de socialização democrática) e, se recoloca a questão da necessidade de transformação e reorganização da escola básica, tanto ao nível dos currículos como das práticas educativas, no sentido da adequação aos universos sócio-culturais de referência dos estudantes e de consolidação da aprendizagem democrática.

Nesta mesma dimensão analítica dos resultados da massificação, verificou-se que, na escola básica, a proclamada universalização está ainda longe de ser plenamente realizada enquanto que o sucesso presumidamente garantido *de jure* por parâmetros administrativos, *de facto* não o está em termos meramente formais e muito menos ao nível das capacidades e competências adquiridas para o exercício pleno da cidadania bem como para o prosseguimento normal dos ciclos de estudos e, ainda, em termos do valor social dos diplomas obtidos. Por outro lado, à massificação da escolaridade básica não tem correspondido a massificação da escolaridade no topo do sistema, verificando-se que continuam a ser de frequência restrita e socialmente seleccionada os cursos e as instituições mais bem colocados na hierarquia do sistema escolar, o que pressupõe a existência de uma ligação entre privilégio social e sucesso escolar, fenómeno este referido por Santos Silva (1994:1216) como “um dos resultados mais persistentes dos sistemas escolares nas democracias existentes”. Correlativamente a este problema, o aumento dos níveis de escolarização e a difusão dos títulos escolares têm gerado efeitos perversos (emergentes das expectativas induzidas por essa maior escolarização, e as probabilidades objectivas de realização pessoal e social dos jovens em conjunturas sócio-económicas como a que vivemos com o desemprego massivo como característica estruturante), nomeadamente: “o agravamento do êxodo dos mais qualificados das suas regiões de origem, os fenómenos de “sobrequalificação” dos trabalhadores face aos postos de trabalho disponíveis, ou a incongruência entre as aspirações induzidas pela escola e as probabilidades objectivas de realização e promoção no sistema de emprego”

(Santos Silva, 1994:1216)¹². Daí que se reequacione, nesta década, a necessidade de, numa perspectiva de defesa de valores democráticos, se começar a delinear a construção de sistemas de educação mais flexíveis que conjuguem formação escolar com formação não escolar, como por exemplo, formação profissional¹³ permitindo deste modo a liberdade de construção pelos jovens dos seus próprios projectos de vida e a sua adaptabilidade às mudanças do mundo de trabalho.

Em suma, a construção da *escola para todos* resultado da *democratização do ensino* através da implementação de uma política de acesso igualitário ficou radicada exclusivamente no “optimismo das teorias desenvolvimentistas e (n)a crença nas ideologias meritocráticas (as quais) não foram suficientes para mudar as faces mais tradicionais da escola” (Lima, 1992: 134) ou, dito de outro modo, se é impossível negar os pesados condicionalismos estruturais a favor da reprodução - a escola continua a reproduzir, de forma mais ou menos encoberta, profundas desigualdades de partida¹⁴ - também não é possível não questionar os modos de organização das escolas e as práticas educativas que nelas decorrem. Neste sentido, J. Barroso (1995a, 1998) salienta que o modo de organização pedagógica das escolas ao ter como principal objectivo “ensinar a muitos como se fossem um só” conduziu à homogeneização dos alunos e à uniformização das práticas pedagógicas que são inerentes ao processo de exclusão escolar de alunos e de professores e da tensão permanente nas relações que estabelecem entre si.

¹² Relativamente a esta problemática consideramos importante salientar, por um lado, o pensamento de Santos Silva que refere que a “associação entre prolongamento dos jovens na escola e a necessidade de encontrar actividades de substituição para o desemprego, que os afecta particularmente” é uma forma de “ocultação do desemprego” e deste modo se faz a gestão dos sistemas sociais, “seja o educativo propriamente dito, seja a articulação dele com outros sistemas, e (se) regula(r) as tensões e contradições que os tornam turbulentos” (1994: 1219); e por outro R. Canário que chama a atenção para o facto de a subestimação do valor de uso das aquisições escolares e a “inflação dos diplomas” se terem constituído como fenómenos visíveis da chamada crise de “sentido” do trabalho escolar (1996b: 62).

¹³ Esta flexibilização e diversificação dos sistemas de ensino pode todavia potenciar a hierarquização e as divisões sociais implicando ainda mais desigualdades de oportunidades. Observa A. S. Silva (no artigo que referenciamos na nota anterior) na linha de pensamento de Bourdieu (Collège de France / P. Bourdieu, 1987, pp. 107-109): “como abrir o sistema educativo, pluralizando as suas modalidades e trajectos institucionais, sem reforçar essas lógicas de divisão social pesada, eis um dos problemas mais graves que os sistemas dos países democráticos não têm conseguido ainda resolver” (p.1220).

¹⁴ Conforme é defendido nas focalizações sociológicas de pendor mais estruturalista, a expansão dos sistemas escolares contemporâneos não garante, *per si*, maior igualdade de oportunidades entre os cidadãos, tendo, pelo contrário, o lema doutrinário da “democratização do ensino” um carácter limitado e, muitas vezes, perverso dado que a escolarização potencia os efeitos da selecção classista.

Assim, quando ao nível da escolaridade obrigatória se registam elevados índices de insucesso, de abandono precoce e de múltiplas formas de rejeição é não só a “eficácia” da escola que tem de ser problematizada (podendo ser, nessa conformidade, corrigida ao nível dos seus disfuncionamentos), mas igualmente a “legitimidade”: “A escola tem que procurar uma nova legitimidade social e, para isso, precisa de mudar qualitativamente” (Canário, 1996b: 62).

Complementarmente a estas questões similares a vários sistemas educativos europeus - entre nós na passagem à Escola de massas - o “gigantismo” do sistema reforçou a burocracia e a uniformidade não se tendo “procurado outras formas de organização mais compatíveis com as exigências da pedagogia” acentuando-se, deste modo, “o pendor centralista da administração escolar” (Lemos Pires, in Lima, 1992: 145, nota 52). Verificou-se então, que a consagração jurídica da igualdade de oportunidades de acesso conduziu a um reforço de subordinação ao controlo burocrático e centralizado das escolas por parte do poder central e, conseqüentemente, acresceram as dificuldades e os obstáculos da participação e da democratização da educação escolar.

Tendo, discursivamente, assumido que os impasses e os constrangimentos do sistema de ensino radicavam nesta administração centralizada e burocratizada, os responsáveis políticos, na década de oitenta, balizados em experiências internacionais de reforma, avançaram com propostas de descentralização e democratização da educação, procurando, através da realização de uma reforma educativa, fazer a mudança do sistema¹⁵.

E, se, numa primeira fase, as dificuldades em produzir mudanças efectivas nas escolas (contrariando as expectativas criadas e, muitas vezes, com efeitos perversos) foram explicadas pelos mecanismos imobilistas e conservadores dos sistemas educativos (em particular, as resistências à mudança por parte das escolas e dos professores), o desenvolvimento da investigação educacional, focalizando a escola como espaço organizacional de intervenção, pôs em evidência os limites da acção persuasiva, ou mesmo coerciva, por parte da administração para impôr soluções planificadas, numa

¹⁵ A Reforma dos anos 80, a que nos referimos, bem como a Reforma de Veiga Simão, levada a cabo no início da década de 70 (embora efectuadas em contextos políticos diametralmente opostos), foram tentativas de processos de mudança planificada e global a partir de produção legislativa (respectivamente a Lei 46/86 e a lei 5/73) e ambas procuraram constituir-se como resposta ao fenómeno da “crise” da escola. Abordamos, no contexto deste estudo, exclusivamente, a lógica de mudança subjacente à Reforma de 80.

sequência de operações encadeadas de forma causal e de acordo com uma racionalidade intrínseca (uma “boa” mudança experimentada e legitimada numa amostra restrita de escolas deverá ser generalizada, dado que, por via de uma visão optimista os resultados serão idênticos aos verificados no campo experimental) uma vez que foram evidenciados como elementos essenciais para o processo da mudança os comportamentos, as atitudes e as representações dos actores sociais inseridos nas escolas, os quais comandam e regulam os ritmos e a natureza dessas mesmas mudanças.

Em termos analíticos podemos sintetizar em cinco pontos as relações entre os princípios subjacentes à lógica de reforma e as degenerescências que a sua implementação produziu¹⁶:

- A decisão da reforma foi tomada pelo poder político e implementada pela administração educativa, tendo como características essenciais: a exterioridade face aos contextos em que iriam ser aplicadas; a uniformidade, dado que se tenta homogeneizar programas e objectivos, métodos e regras, tendo em vista proporcionar aprendizagens iguais em todo o território nacional; e a simultaneidade uma vez que se tem de levar à prática ao mesmo tempo em todo o espaço nacional;

- Os teóricos produziram conhecimento e construíram protótipos de inovação em contexto de trabalho exterior aos contextos organizacionais singulares e diversos que são as escolas, os quais, na maior parte, intrinsecamente positivos, necessários e desejáveis, foram claramente postos em causa por duas ordens de factores: por um lado, o sistema burocrático e centralizado manteve-se imune às alterações substantivas que esses mesmos investigadores apresentavam, e por outro no processo de construção das mudanças - porque de concepção fundamentalmente racional e técnica - foi subestimada a capacidade dos actores sociais reinterpretarem, ignorarem ou reterem, conforme as suas próprias necessidades e vontades, as directivas da administração central;

- As aplicações foram (e são) feitas pelos professores, os quais, paradoxalmente, são entendidos, ao mesmo tempo, como principal recurso e como principal obstáculo, para a exequibilidade da reforma. A administração central impôs as mudanças a partir da produção de normativos legais e o professor, *bom* profissional é aquele que compreende com exactidão e executa com fidelidade as orientações, prescrições e as sugestões dos

¹⁶ Reflectimos nesta síntese o pensamento dos investigadores portugueses referenciados na bibliografia, nomeadamente: Amiguinho (1992), Barroso (1995a, 1998), Canário (1992, 1995, 1996), Lima (1992, 1994, 1996), Nóvoa (1995).

legisladores, isto é, aquele que assume o *espírito da reforma*. Os professores como práticos foram *formados* para aplicar as inovações, nomeadamente através de *acções de formação*;

- Associada às metodologias verticais de mudança em que o *centro*¹⁷, ou seja, a Administração Central, exporta para as *periferias* as soluções (avaliando os seus resultados pelos desempenhos dos professores individualmente), o estabelecimento de ensino, como contexto organizacional, com uma dimensão social, colectiva e interactiva e mediador entre a administração central e os professores, foi subvalorizada; não foram igualmente consideradas as relações entre o formal e o informal ao nível de cada escola bem como o facto da escola não ser unicamente um “locus de reprodução normativa” mas também um “locus de produção de diferentes tipos de regras” (Lima, 1991a:11);

- Desconhece, ainda, este modelo o que acontece nas escolas com as “infidelidades normativas” descritas por Lício Lima como “fidelidades dos actores aos seus objectivos, interesses e estratégias (...) e contraponto ao normativismo burocrático” as quais relativizam, readaptam e reenquadram as normas gerais aos contextos organizacionais concretos em que as mesmas são aplicadas e/ou praticadas, prefigurando “uma fuga deliberada ao normativismo” e constituindo-se como “fenómeno típico que pode caracterizar os actores educativos e a acção organizacional escolar” (Lima, 1992:177).

Esta forma de encarar a mudança educativa, enquanto visão instituída da mudança, revelou-se inadequada como forma de aumentar a eficácia do sistema de ensino e de responder à complexidade crescente da sua administração, e levou a uma nova perspectiva de encarar a questão da mudança educativa, traduzida na expressão de R. Canário (1996b: 66) de “impõe - [se] deixar de pensar em mudar o sistema escolar para pensar em ajudar a mudar as escolas e sistemas de escolas”.

¹⁷ Assume-se que na organização espacial, na estruturação política e na hierarquização do sistema educativo português, e em particular, do sistema de ensino, o Ministério da Educação se configura como o *centro*, as Direcções Regionais como a *semi-periferia* e as escolas como as *periferias*

1.2.2. ... ao sabor das teorias

Foi a conjuntura atrás descrita que fez dirigir o interesse da investigação para a escola - o chamado fenómeno de “descoberta da escola” - que traduz a passagem *da análise do sistema ao estudo da unidade de produção* (Cousin in Canário, 1996a: 130), e inicia um olhar crítico que contrapõe aos critérios da pretensa racionalidade científica - que têm definido as políticas educativas e desenvolvido os processos de organização e administração da escola - novas abordagens sociopolíticas, ideológicas e culturais que abriram a possibilidade de uma análise multifacetada, potenciadora de uma compreensão plural desta realidade social complexa que é a organização-escola.

Nos anos 60, e no quadro do determinismo sociológico, a escola era entendida como uma *cópia miniaturizada* de certos elementos do macro-sistema educativo e o último elo de uma cadeia onde, de forma linear e acrítica se cumpriam as orientações e determinações decididas superiormente, privilegiando-se as análises a nível macro do sistema educativo nas suas relações com a sociedade, e a nível micro focalizavam-se as práticas na sala de aula ficando, por conseguinte, a variável *estabelecimento de ensino* marginal aos campos de focalização destas correntes.

Nos anos 70, procurou-se conhecer melhor o funcionamento da escola através da utilização de diferentes perspectivas teóricas e epistemológicas, nomeadamente da sociologia das organizações, da psicossociologia, das ciências de gestão e do “management”, tendo surgido como objectos de estudo a relação escola-comunidade, a identificação de factores de eficácia, o “clima” e a “cultura” da escola iniciando-se, deste modo, um percurso, não linear nem fácil e ainda em construção¹⁸, definido nos anos 80 pelo enfoque na “escola enquanto organização”. Surgindo como um novo objecto científico a escola começou a ser pensada a partir de contributos conceptuais e metodológicos dos estudos sobre outras organizações, em domínios concretos como o

¹⁸ Nóvoa (1995a) dá-nos conta do percurso da investigação centrado na escola com base em sínteses de diversos investigadores produzidas neste campo de investigação, distinguindo cinco fases: 1ª Fase: Identificação; 2ª fase: Descrição; 3ª Fase: Intervenção; 4ª Fase: Contextualização e 5ª Fase: Excelência demonstrando, deste modo, a existência de etapas neste percurso e evidenciando que “um dos aspectos mais interessantes (e mais críticos) deste movimento é a possibilidade de cruzar a reflexão científica com a inovação educacional” (p. 24).

da inovação, da gestão, da auditoria, da avaliação, etc., sendo congruente, por um lado com a mudança de paradigma do nível de análise, do “central” para o “local” e, por outro, adoptando os paradigmas interaccionistas de análise ao considerar as organizações escolares como construídos sociais, pondo em evidência a acção dos indivíduos, os seus interesses, as suas estratégias, os seus sistemas de acção concreta.

Assim, na década de oitenta, em diversos países, desenvolveram-se os estudos centrados na escola como um todo, numa apreensão holística da sua organização específica. Como resultado desta reflexão e investigação foram reformuladas as próprias teorias das organizações, introduzindo-se os chamados modelos pós-weberianos de organização ou as modernas teorias de organização e administração educacional¹⁹. Na evolução destas teorias, cuja aplicação às organizações escolares influenciou quer a investigação sobre as escolas quer as teorias e as práticas da administração da educação salientamos, cronologicamente, como mais relevantes os contributos:

- de Ellström (1984)²⁰ que apresenta uma tipologia com base em quatro modelos como forma de melhor perceber a realidade escolar: o modelo *racional*, o modelo *político*, o *modelo de sistema social* e o *modelo anárquico*;

- de Ogawa e Ecker (1985) que num artigo de síntese, denominado *Theories of Educational Organization* na “The International Encyclopedia of Education” apresentam uma divisão entre *teorias clássicas* (nelas enquadrando: o modelo *racional-burocrático* de Weber; a *gestão científica* de Taylor; os *princípios da administração* de Fayol; o modelo de *sistema natural* que na sequência dos trabalhos de Elton Mayo valoriza o factor humano nas organizações e o modelo de *sistema aberto* com origem na teoria geral dos sistemas desenvolvida por Bertalanffy e que enfatiza as relações das organizações com o ambiente); e *teorias modernas* onde enquadram as *anarquias organizadas* (definidas como organizações com objectivos vagos e problemáticos, com uma tecnologia pouco precisa e uma participação fluída dos seus elementos) e os *sistemas debilmente articulados* (definidos como organizações em que muitos dos seus

¹⁹ Embora a maior parte dos autores das teorias organizacionais e administrativas saliente a “artificialidade” desta separação, “alguns autores reconhece[re]m a possibilidade de distinguir entre teoria da organização (de tradição mais sociológica e orientada para a compreensão da realidade) e a teoria da administração (mais ligada à prática e aos práticos e dirigida para os processos de gestão e para a eficácia organizacional)” (Costa: 1996: 13).

²⁰ Ellström (1984) define a sua tipologia com base em critérios de distinção entre o grau de consenso e de clareza dos objectivos e o grau de ambiguidade das tecnologias e dos processos organizacionais (*in* Costa, op. cit. p. 13).

elementos são desligados e encontram-se relativamente independentes em termos de intenções e de acções, processos e tecnologias adoptadas e resultados obtidos), modelos estes construídos com base os contributos de Cohen e Weick sobre a especificidade das organizações escolares;

• de Tony Bush (1994), cuja tipologia assenta em cinco modelos: modelos *formais*, modelos *democráticos*, modelos *políticos*, modelos *subjectivos* e modelos de *ambiguidade* e é utilizada para caracterizar as teorias da gestão educacional.

Perante a variedade das designações tipológicas, João Barroso sublinha que:

“(...) todas elas registam uma evolução na concepção da escola que vai da organização racional para a anarquia organizada, dos sistemas fortemente acopolados para os sistemas debilmente acopolados, dos sistemas fechados para os sistemas abertos, da ênfase nas estruturas para a ênfase nos aspectos simbólicos” (1995a: 398).

Este mesmo autor, refere-se, inclusivé, a uma verdadeira “turbulência teórica e metodológica” (1996b: 11) como característica dos anos 80 - dado que, esta década foi marcada, no campo das teorias organizacionais tal como no das teorias da administração educacional, por um grande pluralismo teórico e confronto de perspectivas, privilegiando-se as dimensões críticas face às visões racionalizadas e normativas da escola (que eram desenvolvidas pelas teorias clássicas) - a qual permitiu uma capitalização de modos de ver e interpretar a realidade organizacional escolar. A partir destas novas abordagens e perspectivas a escola tem, por um lado, vindo a ser estudada (e pesquisada) essencialmente “enquanto organização, comunidade, sistema social e unidade de gestão”; por outro, têm-se sentido os reflexos desse novo interrogar quer na “construção de paradigmas explicativos do funcionamento do sistema educativo e da sua interacção com outros sistemas sociais” quer “no próprio processo de definição e administração das políticas educativas”(Barroso. 1996b: 9).

Este movimento foi igualmente vivido em Portugal, onde as novas tendências da investigação em educação conseguiram romper a estrutural dicotomia entre as perspectivas macro-analíticas e as reflexões micro efectuando, numa outra escala de abordagem, meso-análises através das quais a escola se constituiu como objecto de estudo quer como organização quer como estabelecimento de ensino uno e singular face ao sistema nacional de ensino.

Coincidiu, na sua evolução recente, com um período de reforma educativa e com uma política de criação de dispositivos de formação contínua de professores. Esta coincidência foi (e é) segundo A. Nóvoa (1996) factor de tensão permanente, na construção recente da investigação educacional, entre a *realidade política* e a *realidade profissional* “uma e outra portadoras de discursos sobre o sentido do trabalho científico na área da educação: no primeiro caso, apela-se à relevância do conhecimento científico-educacional para a decisão institucional e política; no segundo caso, definem-se critérios de pertinência para as práticas escolares e pedagógicas” e marca o espaço identitário de construção da investigação educacional “a partir de uma lógica de resolução de problemas, encarando a produção de saberes científicos como parte de um processo mais vasto de *engenharia social*²¹ (p. 90). De onde, para este investigador,

“(...) a nova atenção concedida às organizações escolares não é apenas uma reivindicação política ou ideológica, nem unicamente uma necessidade técnica ou administrativa, mas também uma questão científica e pedagógica” [dado que] “é no âmbito do espaço escolar que todos os outros níveis de análise e de intervenção devem ser equacionados” (Nóvoa, 1995a: 20).

Na mesma linha de pensamento, R. Canário (1992a: 10-11) afirma que a “importância do estabelecimento de ensino” quer nos discursos quer nas práticas educativas foi o “resultado de tendências convergentes” situadas a três níveis: da “investigação educacional, da mudança educacional e da formação”, sendo que a construção do objecto (científico) Escola - definível por uma multiplicidade possível de olhares teóricos e por uma diversidade, igualmente possível, de conceptualizações - levou à redifinição da “articulação das ciências da educação com as disciplinas científicas de base”; ao enriquecimento e diversificação dos “procedimentos metodológicos”; à articulação da *pesquisa* educacional com a *formação* e *acção* educacionais; à assunção de uma “visão “ecológica” dos processos de mudança” e ao potenciar as “virtualidades formativas dos contextos de trabalho”. Sintetiza estas ideias da seguinte forma:

“A necessidade de pensar a escola como uma totalidade e, a partir daí conceptualizá-la como objecto de investigação, está associada a dinâmicas internas ao campo social das práticas educativas, em que a preocupação central consiste em articular num único processo as dimensões, tradicionalmente hierarquizadas,

²¹ Para apoiar esta asserção A. Nóvoa cita B. Campos (1995:10): “Os investigadores (...) têm que demonstrar que a sua actividade é socialmente relevante, seja através dos problemas que elegem e das metodologias com que os analisam, seja graças a uma maior interacção com os actores da educação e as instituições onde estes se situam” (1996: 90)

compartimentadas e sequenciais, da inovação, da investigação e da formação. A construção de processos de mudança e a concomitante construção de dispositivos de formação de professores, pensando a formação e a mudança numa articulação directa e interactiva com o exercício do trabalho, está na origem de uma reflexão sistemática sobre o estabelecimento de ensino. A problemática da “formação centrada na escola” constitui, a meu ver, a principal “porta de entrada” para uma focalização sobre a escola como objecto social e a sua posterior transformação em objecto científico.” (Canário, 1996a: 140).

Ainda, e conforme o expresso por L. Lima a investigação educativa, ao gizar a “descoberta da escola” enquanto aquisição da sua visibilidade social, confirmou o estabelecimento de ensino como organização social; ultrapassou a encruzilhada originada, por um lado, pela consideração da organização-escola de forma isolada efectuando análises “atomizadas, insularizadas e trans-históricas” sem possibilidades de serem referenciáveis e, por outro, pelo assumir, em termos de análise e de interpretação, a “subjugação total da escola à imposição normativa” transformando-a num “campo de reprodução” com conseqüente redução das “margens de autonomia e liberdade” e das “capacidades estratégicas” dos actores em presença, elucidando que a escola é simultaneamente uma “instância auto-organizada para a produção de regras” - *Locus de produção* de diferentes tipos de regras - e uma “instância hetero-organizada para a reprodução” - *Locus de reprodução normativa* - apresentando um modo de funcionamento “simultaneamente conjuntivo e disjuntivo”: o modo de funcionamento *díptico* da escola como organização²². E como à descoberta da escola pela investigação se juntou o interesse do poder político e da administração central, este mesmo investigador levantou criticamente a necessidade de, num ponto de vista analítico, se submeter a um exame crítico ou pelo menos a uma “vigilância crítica” a produção discursiva normativa e regulamentadora dado que a “agenda democrática e descentralizadora” e a “agenda modernizadora e tecnocrática” adoptaram o mesmo vocabulário; e assinalou que se o “discurso da democratização” (fortemente enraizado na política educativa portuguesa essencialmente no pós 1974) ainda hoje é erigido devido aos “elevados ganhos simbólicos e de legitimidade que daí provêm” sofreu, no entanto, nos últimos anos, uma compatibilização, reconversão e subordinação à ideologia da modernização, sendo que conceitos como racionalização, controlo de qualidade e

²² Seguimos de perto o quadro teórico e o aparelho conceptual elucidado por Licínio Lima nos diferentes trabalhos citados em especial o artigo Cf. (1991a), bem como sua análise histórica da investigação portuguesa sobre a Escola: Cf. (1994a)

eficácia, entre outros, aparecem na *moderna semântica* da política educativa e, de tal modo, que esta “agenda tecnocrática, modernizadora, racionalista” tem vindo a reproduzir conceptualmente palavras-chave da perspectiva democrática como autonomia, projecto educativo e comunidade educativa, revalorizando-as ao mesmo tempo que valoriza o local controlando-o e regulando-o de acordo com uma estratégia de recentralização política e administrativa²³.

Evidencia, desta forma, L. Lima, a coexistência de duas lógicas distintas e potencialmente conflituais que têm estado patentes no pensamento produzido sobre a escola, e que R. Canário (1996a: 144-146) denomina como a “lógica científica” e a “lógica normativa”, salientando que esta última continua persistentemente ligada à ideia de um “one best way” no modo de funcionamento (ideal) das organizações escolares. Neste sentido, referem estes dois investigadores que, face à inevitabilidade da interacção entre o “político” e o “científico”, a investigação sobre a escola deve proceder sistematicamente à desocultação dessas lógicas de forma a que a lógica normativa não venha a “contaminar” os estudos sobre a escola.

Em termos conclusivos podemos salientar que, nestas duas últimas décadas, as diversas conceptualizações e os diversos sentidos que têm sido atribuídos à “escola” (dependentes dos enquadramentos teóricos e das marcas disciplinares inscritas nos processos de construção e de definição dos diferentes objectos em estudo), criaram um campo estimulante de debate científico de onde a escola sai revalorizada como objecto de estudo polifacetado, passando a ser institucional e organizacionalmente referenciada, enquanto realidade teórica e empírica complexa.

Para terminar este percurso sobre as abordagens teóricas que enformam o trabalho científico na área da educação referimo-nos, pela sua pertinência e actualidade, a três teses desenvolvidas, sobre esta mesma problemática, por A. Nóvoa (1996):

• Em primeiro lugar, defende a necessidade imperiosa de marcar a diferença entre a *racionalidade da decisão política* e a *racionalidade do trabalho científico*, elucidando, por um lado, que enquanto “as políticas educativas são portadoras de um discurso que exprime opções de sociedade e projectos de futuro”, o trabalho científico “destina-se à produção de novas teorias e inteligibilidades, à criação de novos conceitos e modos de pensar a acção educativa e pedagógica”; e, por outro, lembrando,

²³ As reflexões de Lícínio Lima nos artigos Cf. (1995) e Cf. (1994b) são aqui retomadas.

historicamente, os “equívocos de uma razão científica que pretendeu pilotar as decisões políticas e de uma acção política que se procurou legitimar por via da ciência” (p. 109), enuncia a primeira tese: *Contra uma ciência regulatória das políticas educativas*;

• Em segundo lugar, e como segunda tese: *Contra uma ciência normativa das práticas pedagógicas*, chama a atenção para o perigo tendencial das ciências de educação se tornarem prescritivas e normativas ao organizarem (apoiadas na autoridade científica) as práticas pedagógicas e os procedimentos educativos a adoptar pelos professores e, salientando que “a compreensão das formas de construção social do conhecimento leva a anular as divisões entre o *nós* e o *eles*, assumindo claramente que a investigação educacional não tem como objectivo permitir que os cientistas identifiquem o que os professores sabem (ou não sabem), mas antes favorecer uma compreensão pelos próprios professores dos seus conhecimentos e saberes” (p. 111), defende o desenvolvimento de uma cultura de trabalho, colaborativa e cooperativa, quer no seio das escolas quer na articulação destas com as comunidades científicas como elemento essencial na reconfiguração da profissão docente;

• Defende, em terceiro lugar, “uma ciência crítica, capaz de produzir um conhecimento pertinente e relevante para a compreensão dos fenómenos educativos”, enunciando a terceira tese: *Por uma ciência crítica da educação*. Descrevendo o espaço social da ciência como um espaço tensional criativo, recusa qualquer ortodoxia teórica e metodológica e defende a “consolidação de redes e parcerias em educação” como “condição essencial para a emergência de novos discursos e de novas práticas” (p. 112).

Ao longo deste vogar ao sabor das práticas e das teorias (numa apreensão limitada na descrição e, por vezes, superficial no conteúdo porque condicionada pela polémica relação entre a imensidade do tema e pela minha própria sensibilidade) procurámos mostrar a vontade colectiva de pilotar conscientemente a mudança em educação na certeza, porém, de que, na sociedade complexa em que vivemos, as cadeias de decisão, interacção e causas são tão numerosas como imprevisíveis, de onde o pensar a mudança educacional a nível global (dos sistemas educativos em interacção com os outros sistemas da sociedade) e o agir a nível local (nas escolas entretecidas no meio) seja a *linha de rumo* mais sinalizada nos novos *discursos-práticas*. As novas *cartas de marear* das organizações escolares ir-se-ão desenhando através da reconstrução de

novos *sentidos* para o trabalho educativo e pedagógico emergentes da consciência de que, parafraseando A. Nóvoa:

“(...) o que *aqui* fizermos, que a nossa acção como educadores profissionais, como investigadores ou como professores, vai ajudar a definir *um* futuro entre muitos possíveis” (1996: 114)

1.3. Mudança: um desafio incontornável

Só a mudança é imutável
Heraclito

A arte da mudança está na sua execução
Crozier e Friedberg

O entre-dois da teoria-prática é o campo que, porque construído pela transversabilidade da comunicação multidimensional entre o *mundo da teoria e da investigação* e o *mundo das práticas*, se nos apresenta como o mais profícuo para elucidar a centralidade dos estabelecimentos de ensino nos processos de mudança. Aliás esta ideia encontramos-la em Nóvoa (1995a) quando afirma:

“Hoje, parece evidente que é justamente no contexto da organização escolar que as inovações educacionais podem implementar-se e desenvolver-se. Num certo sentido, não se trata tanto de inovar, mas de criar as condições organizacionais para que a inovação aconteça, para que as experiências pedagógicas não sejam sistematicamente destruídas com argumentos burocráticos, para que os profissionais do ensino se sintam motivados e gratificados por participarem em dinâmicas de mudança.” (pp. 40-41).

Situados neste campo procuramos, num primeiro momento, pensar as causas pelas quais as características organizacionais e estruturais das escolas têm sido marcadas por uma enorme estabilidade e permanência para, num segundo momento, percorrer diversas abordagens da inovação e mudança nos modelos organizacionais que referimos como mais pertinentes para o estudo da nossa realidade e, num olhar sobre esta encontrar, num terceiro momento, os referenciais alternativos para o desafio da mudança, necessária e incontornável, nas nossas escolas.

De entre as abordagens multirreferenciais e multipolares que têm vindo a desocultar as lógicas de funcionamento da escola enquanto organização, referimo-nos - porque consubstanciais à “crise da escola” (e enquadrador do *olhar teórico* que o nosso projecto de investigação pretende lançar sobre a escola) - às reflexões produzidas em torno da permanência e da estabilidade dos modelos de organização escolar. Estes modelos, determinados por diversas invariantes de que a “classe” é o núcleo essencial, assumem-se como naturais e integrantes da nossa própria imagem colectiva de ensino e de escola, aquilo a que David Tyack e Larry Cuban (in Barroso, 1998: 18) conceptualizaram no termo “gramática da escola”. Estas *invariantes* são descritas e problematizadas por diversos autores dos quais salientamos os pertinentes contributos de três investigadores portugueses: A. Nóvoa, J. Barroso e R. Canário.

Iniciamos com a descrição efectuada por A. Nóvoa (1995a) dessas *estruturantes* essenciais para (e na) naturalização das características organizacionais do modo “escolar” de estruturar o *trabalho pedagógico*:

“Alunos agrupados em classes graduadas, com uma composição homogénea e um número de efectivos pouco variável; professores actuando sempre a título individual, com perfil de generalistas (ensino primário) ou de especialistas (ensino secundário); espaços estruturados de acção escolar, induzindo uma pedagogia centrada essencialmente na sala de aula; horários escolares rigidamente estabelecidos, que põem em prática um controlo social do tempo escolar; saberes organizados em disciplinas escolares, que são as referências estruturantes do ensino e do trabalho pedagógico” (1995a: XXII).

Por seu lado J. Barroso (1995a, 1998) ao percorrer diacronicamente a investigação internacional ao longo deste século, dá-nos conta que, as críticas que hoje se fazem ao “ensino por classes” foram, por um lado, uma constante em todos os movimentos pedagógicos alternativos à “escola graduada” surgidos neste período (da *Escola Nova* ao modelo de descolarização de Illich) e, por outro, estão subjacentes a muitas das tentativas de respostas ao fenómeno de “crise” da escola (como exemplo mais significativo a reforma dos “colléges” na França dos anos 80); refere-se à pertinência das análises explicativas feitas sobre a falência das reformas, as quais enfatizam o facto de elas não terem tocado este “núcleo central” que é a sala de aula cuja forma é definida por essa “gramática”; e realça que, persistindo como marca distintiva da “cultura escolar” o “princípio da homogeneidade (das normas, dos espaços, dos tempos, dos alunos, dos professores, dos saberes e dos processos de inculcação)” se “tornou claro o paradoxo

que actualmente existe entre as estruturas que regulam o trabalho do professor e dos alunos na escola e a necessidade de diversificar o ensino e as práticas pedagógicas, em função da diversidade dos alunos” (1998: 13-15), sintetizando-o na sugestiva designação: *da homogeneidade virtual à heterogeneidade real*.

Por último, num estudo sobre esta mesma problemática, R. Canário (1992b) enquadra as escolas, que evidenciam as principais características da organização pedagógica em “classes”, num modelo de “sistema de repetição de informações”, ao qual faz corresponder o “estabelecimento de ensino “tradicional” no quadro de um sistema centralizado” (p. 69), e descreve-o como agregador de três invariantes que traduzem uma pretensa imagem “natural” de um qualquer estabelecimento de ensino preparatório ou secundário: a organização e gestão do tempo escolar assentes numa grelha horária repetitiva; a organização do espaço escolar tendo como lugar privilegiado a sala de aula normalizada; e o modo de agrupamento dos alunos, a turma, como unidade fixa e de dimensões semelhantes. Com base numa perspectiva de análise sistémica mostra como essas estruturas fundamentais têm resistido a todas as tentativas “reformistas”: “a “ultra-estabilidade” dos estabelecimentos de ensino, sistemas homeostáticos concebidos para existir, durar e não mudar está associada à uniformidade” (p. 72). Em alternativa a esta lógica uniforme de funcionamento do estabelecimento de ensino propõe um processo de produção de saberes que dá lugar à *heterogeneização* das práticas pedagógicas, sendo estas induzidas por um novo elemento a funcionar no sistema: um centro de recursos ou centro multimédia, o qual num quadro de novas relações sociais (que definem a escola como organização) colocará o fim à organização em “classes”, transformando a escola num “sistema de produção de saberes”.

Coloca-nos este autor, deste modo, face a outra das problemáticas que em termos de investigação e de políticas de administração educativa mais persistentemente têm sido equacionadas: a da *inovação* e da *mudança* nas organizações escolares.

Constituindo um tema apelativo e com inegável pertinência social face à “crise da escola” tem sido erigido como ideia primeira nos domínios políticos e normativos, enquanto nos domínios académicos e de investigação, aparece num lugar de destaque,

procurando-se o seu enquadramento nas novas abordagens organizacionais surgidas a partir da década de setenta²⁴.

De acordo com a visão dominante de escola enquanto organização racional burocrática, prevalente nas análises da escola até ao período referido, a questão da inovação e da mudança, reduzia-se a uma questão técnica, assumindo-se que a mudança se operaria se a inovação fosse bem desenhada e planificada, com objectivos claramente definidos, com estabelecimento prévio de metas e com controlo rigoroso dos resultados. As inovações caracterizavam-se, de acordo com as variáveis dominantes do modelo (a centralização das decisões, a programação rigorosa e o controlo) pelo seu pendor normativo, definido-se este pelo carácter impessoal, centralizado, universal e indiferente às vicissitudes da sua implementação, conforme salienta J. Formosinho (1988).

As novas orientações teóricas no âmbito das organizações educativas desenvolvidas nas últimas duas décadas, vieram a construir novas problemáticas em que a inovação e a mudança se constituíram como fenómenos complexos, em simultaneidade técnicos, políticos e sociais, não sendo susceptíveis de codificação unívoca e, nesse sentido, exigindo focalizações plurais e diversidade nas teorias interpretativas.

Uma das perspectivas que se revelou com grande fecundidade no estudo da temática da inovação e da mudança, foi desenvolvida por Crozier & Friedberg (1977), os quais mobilizando os conceitos de abordagem sistémica e abordagem estratégica, definem as organizações como *construídos sociais* que adquirem sentido através das relações entre os seus membros e, não negando as influências do sistema, evidenciam o papel dos actores na mudança. A mudança é concebida como transformação de um sistema de acção, resultando das dinâmicas da acção organizada, as quais afectam as estruturas do sistema. Se o sistema pode ser corrompido pelas pressões e manipulações dos actores, não é menos verdade que as suas estruturas formais (porque sustentadas por um sistema de relações de poder em equilíbrio) condicionam o sucesso ou o fracasso das inovações entretanto surgidas noutros níveis da organização. É esta a relação que marca a intrínseca contingência das organizações escolares (a qual decorre da combinação de

²⁴ No artigo Cf C. Estevão (1995) faz a abordagem da inovação e mudança em diferentes teorias organizacionais, e chama a atenção para um dos limites que o enquadramento desta temática enforma citando Goodman & Kurke (1982): "o estado da literatura não nos fornece quaisquer perspectivas teóricas claras que possam ajudar-nos a organizar o pensamento sobre a mudança". (p. 77). Focaliza, em concreto, esta temática nos seguintes modelos das organizações educativas: racional-burocrático, de ambiguidade, políticos e neo-institucional.

efeitos dos constrangimentos sistémicos com os efeitos dos comportamentos estratégicos dos actores), e torna possível encará-las, por um lado como refractárias a previsões deterministas e, por outro, como potenciadoras de criação de processos colectivos de aprendizagem que, necessariamente, caracterizam qualquer processo de mudança no interior de uma qualquer organização social.

As diversas perspectivas e modelos de encarar as organizações escolares têm desocultado a natureza das decisões sobre as inovações e as mudanças que ocorrem em contexto escolar. Estas, devido à complexidade estrutural das organizações educativas, podem não seguir uma lógica racional, mas, ao invés, a lógica *a posteriori* do modelo caixote do lixo (*garbage can*), o qual se enquadra nos modelos de ambiguidade. Nestes, embora os processos de mudança sejam ambíguos e problemáticos²⁵, decorrentes da *instabilidade e imprevisibilidade da vida institucional* das escolas (Bush, 1994), as mudanças “assumem um papel de relevo (sobretudo ao nível local e individual), reflectindo as disjunções estruturais das organizações educativas, visto que “o pensamento sobre como mudar as escolas está conformado pelo pensamento acerca de como são as escolas” (Firestone & Herriot, 1981: 221) e, conseqüentemente, pelo conceito prevalente de racionalidade dos seus actores-adoptantes.” (Estevão, 1995: 83).

Por seu lado, nos modelos políticos, e segundo Correia (1988), a produção de uma inovação é *um processo conflitual de ruptura* que, inserindo-se num processo de re-estruturação das relações de poder (quer no interior da organização escolar quer nas relações destas com o centro do sistema) depende das pluriracionalidades dos actores (uma vez que a concepção de mudança é um processo simultaneamente político e simbólico), pelo que “uma das possíveis tarefas do agente de mudança é ajudar a criar as condições que facilitem e encorajem o comportamento inovador, tendo sempre presente que a mudança é realizada, não através de intervenções de larga escala, mas através de uma coordenação entre pequenas intervenções e processos naturais globais” (Estevão, 1995: 85).

Outras imagens de inovação e mudança têm sido desenvolvidas no âmbito de diferentes abordagens teóricas das organizações escolares. Todavia este nosso *olhar*

²⁵ No tocante às etapas por que passa uma organização nos processos de mudança e na tomada de decisão, o clássico estudo de Davies & Morgan (1989) apresenta o seguinte faseamento: a fase do “caixote do lixo, a fase política, a fase colegial e a fase burocrática (in Costa, op. cit., nota 14, p. 17)

pretende não sistematizar essas abordagens mas tão só responder ao desafio de - face aos modelos de escola como organização e às imagens (úteis) para a compreensão do fenómeno da mudança - delinear um mapa interpretativo que, privilegiando as inovações e as mudanças como processos organizacionais complexos (que operam convergentemente sobre os actores e sobre as estruturas), se constitua como uma via alternativa às duas lógicas que têm presidido aos processos deliberados de mudança: a lógica da reforma, como mudança instituída e a lógica da inovação, como mudança instituinte.

Estas duas lógicas, entendidas como dicotómicas, têm-se revelado ineficazes: a primeira, imposta de “cima”, como estratégia homogeneizadora, e produzindo exclusivamente mudanças formais; a segunda, construída localmente, exprimindo a necessária diversidade dos estabelecimentos de ensino, e incapaz de percorrer, em sentido inverso, o sistema educativo. Daí, que o grande desafio que se coloca a qualquer processo de mudança estratégica nas escolas²⁶ seja, como nota R. Canário (1994b), procurar construir a síntese das duas lógicas:

“(…) a tensão entre o que designamos por lógicas de reforma e de inovação não se concretiza, necessariamente, por uma relação de mútua exclusão. Pelo contrário, é possível, e necessário, pensar essa relação no quadro de uma complementaridade que viabilize a articulação entre uma política educativa nacional, dotada de globalidade e coerência, e o pluralismo de soluções locais que exprime as diferenças entre as escolas” (p. 48)

e, dessa forma, conciliar mudanças estruturais com mudanças de práticas.

A esta concepção de mudança subjaz a adopção da perspectiva de escola como construído social, produto da acção social de um colectivo em que os professores são parte fundamental; perspectiva esta contrária à *externalidade* e *voluntarismo* com que os reformadores (e políticos) abordam a educação e as escolas, como foi o caso do propósito de, a partir da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86), realizar uma reforma geral do sistema educativo português.

De facto, entre nós, sobredeterminado o campo da mudança educativa nos planos

²⁶ Um processo com estas características foi desenvolvido entre 1986-1992 com o Projecto ECO, projecto concebido e pilotado por instâncias exteriores às escolas, as quais puseram em marcha um processo estratégico de mudança apoiando-se na criatividade das escolas (Cf. D’Espiney e Canário, 1994).

político e normativo²⁷, foi forjada, como processo recorrente, a definição de uma política educativa que tendeu a reconhecer maior capacidade de decisão e autonomia às escolas, inserindo-se num processo de reconceptualização do papel da escola no âmbito da administração do sistema educativo²⁸.

O centrar a acção educativa na escola trouxe como consequência a percepção de uma realidade sócio-educativa com características e dinâmicas próprias que resultam das múltiplas interações estabelecidas (entre os seus actores, com o macro-sistema educativo de que faz parte, e com os outros sistemas - económicos, políticos, sociais - com que estabelece relações) e, ainda, das interações entre todos esses sistemas, conjugadas com os efeitos resultantes das respectivas e inevitáveis trocas de matéria, energia e informação. Em suma, a escola aparece como um *sistema*, conceito este que está no cerne de um novo paradigma científico que possibilita *uma nova maneira de ver, de compreender e de agir* e, aplicando-o à escola, poder-se-á, no dizer de Berta de Macedo, pensá-la como:

"(...) comunidade educativa, sistema local de aprendizagem e formação: grupo constituído por alunos, professores, pais e encarregados de educação, representantes do poder autárquico, económico e social que, compartilhando um mesmo território e participando de uma herança cultural comum, constituem um todo, com características específicas e com uma dinâmica própria." (1995: 68)

No entendimento da escola como comunidade educativa está um dos referenciais alternativos para o desafio da mudança nas nossas escolas, dado que “entronca decididamente nas principais propostas configuradoras de um movimento em curso nos

²⁷ Através de uma estratégia desenvolvida em duas etapas: uma primeira, de enquadramento e legitimação democrática, consubstanciada na produção da Lei de Bases, na nomeação da Comissão de Reforma e na publicação das suas propostas; e uma segunda, de consagração legal, balizada num emaranhado de decretos-leis, portarias e despachos, em que, paulatinamente, se assistiu a uma deslocação das temáticas de democratização e descentralização para as temáticas da modernização e da racionalização (como referimos anteriormente)

²⁸ Importante é referir que se constatou existir um desfasamento entre o discurso político em que a escola aparecia como *objecto de investimento político* e os recursos disponibilizados e as competências concedidas, realmente, pelo poder central. Exemplificativo deste desfasamento foi a determinação legislativa de que a escola deveria elaborar um Projecto Educativo (Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro), relacionando-se o projecto com o alargamento da autonomia do estabelecimento de ensino. Se, em termos discursivos, o referido diploma apresentava a possibilidade de definição de uma política educativa de escola com identificação de valores e objectivos próprios no quadro dos grandes princípios e objectivos educacionais nacionais, verificaram-se, no entanto, por parte dos decisores políticos e da administração central, patentes dificuldades em passarem do processo de intenções, no que concerne à implementação da efectiva autonomia das escolas e à assunção da desconcentração e descentralização.

principais países do mundo pela renovação e a reforma da escola, enquanto organização social destinada à educação” (Sarmiento e Formosinho, 1995: 71)²⁹.

Por outro lado, ganha aqui legibilidade a definição de um Projecto Educativo da Escola como elemento central da política da escola³⁰: política esta distinta e original em cada comunidade educativa, definida no jogo das tensões positivas (e na sua gestão) “entre [os] princípios e normas nacionais e [os] objectivos, necessidades, recursos e modos de funcionamento específicos de cada escola” (Macedo, 1995: 69), e gizada a partir dos valores, das intenções, das necessidades e das aspirações dos elementos da comunidade educativa construídos consensualmente no espaço dialógico de uma vontade colectiva. A sua gestão, porque orientada por um projecto que envolveu a comunidade na sua elaboração, é antinómica de uma gestão burocrática (inibidora da criatividade e da inovação porque unidireccional e linear), e constitui um modo de coordenar a acção, sendo o progresso apanágio da riqueza e complexidade da dinâmica dessa acção colectiva (dos diferentes papéis assumidos pelos professores, alunos e restantes elementos da comunidade educativa; das concepções de *aluno* e de *professor*, das relações e interacções sociais, do conceito de saber e de poder, etc) e resultado da síntese fecunda entre a ordem e a desordem que o projecto potencia. Como *carta da definição política da Escola* - constituindo-se como modelo educativo e optando por uma lógica de funcionamento singular e específica - o projecto operacionaliza-se no tempo e no espaço. É um processo e um produto³¹: processo *sui generis* que é resultado quer do jogo das autonomias relativas dos seus actores individuais, quer das decisões

²⁹ No artigo Cf. Sarmiento e Formosinho (1995),, após procederem à datação e elucidação da concepção jurídico-administrativa da escola-comunidade educativa, e referenciarem as fragilidades e infidelidades da sua tradução jurídica, desenvolvem a sua dimensão organizacional, referindo-a como paradigma de uma escola alternativa e definem-na como “um espaço de construção cultural, e não apenas da sua difusão, de constituição de saberes e não apenas de reprodução de saberes constituídos, de experimentação e não de sacralização do instituído, de procura e deriva de sentidos e não da sua fixação e padronização” (p. 73).

³⁰ Adoptámos a definição de Perrenoud e Montandon (1998) in Berta de Macedo, op. cit. p. 119: “(...) a visão estratégica global de um actor colectivo que defende a sua identidade, os seus interesses e o seu Projecto no interior de um sistema mais vasto”.

³¹ Enquanto processo, corresponde, como diz J. Barroso (1992), “ao tempo e às actividades necessárias à emergência de um núcleo agregador de princípios, valores e políticas capazes de orientarem e mobilizarem os diferentes membros da organização-escola. É um processo lento, interactivo, por vezes conflitual, de ajustamento de estratégias individuais e de grupos, em que se vai sedimentando o sentimento de pertença a uma mesma comunidade educativa e construindo os espaços de autonomia da própria escola” e “enquanto produto, o projecto de escola constitui uma metodologia e um instrumento de planificação de longo prazo que enquadra a definição e a formulação das estratégias de gestão e do qual decorrem os planos operacionais de médio e curto prazo. O projecto de escola não pode, por isso, ser dissociado do processo global de planificação, uma vez que constitui a sua etapa inicial” (p. 30).

colectivas dos seus órgãos, (e não da lógica administrativa, determinada pelo Decreto-Lei nº 43/89: “a autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projecto educativo”); que se desenvolve no reconhecimento da complexidade que caracteriza as inter-relações entre os diferentes subsistemas do sistema escola, na gestão da imprevisibilidade inerente a todos os fenómenos sociais e na racionalidade da incerteza como consequência da contigência da negociação sobre a qual se constrói a realidade; que se institui e formaliza num documento orientador da acção da escola e se materializa no plano operacional definindo, no espaço e no tempo, objectivos, actividades e recursos; e em cuja definição, parafraseando João Barroso (1992), se conciliam os aspectos simbólicos e operacionais, resultando de um vaivém permanente entre um *processo* (um trajecto) e um *produto* (um objecto), e obrigando a um esforço *metodológico rigoroso* necessário tanto à formalização do projecto (valores, missão, diagnóstico, prospectiva, etc) como à garantia da sua execução em planos de acção.

Se é evidente a relação entre a emergência do projecto e uma gestão de tipo estratégico (a que corresponde privilegiar a escola como centro das actividades de formação e como um processo colectivo de aprendizagem, potenciando a sua capacidade de resposta, de forma original e dinâmica, aos problemas complexos e singulares com que se depara quotidianamente), de igual modo se deve enfatizar que a *emergência do projecto é um processo claramente indutivo*, o qual se afirma pela necessidade de agir sobre a escola (*reflexão orientada para o diagnóstico e para a acção*) no sentido de concretizar as suas funções específicas enquanto organização, instituição social e serviço público: a educação e socialização dos alunos e a realização profissional dos professores e dos outros trabalhadores. A acção é, por sua vez, definida pela distância que separa o diagnóstico da prospectiva, o presente do futuro desejável (Barroso, 1992, 1998). Todavia só uma parte dessa distância pode ser preenchida pela acção da escola, a qual depende do território de autonomia que a escola constrói ao transformar as *margens de interpretação* da lei em *margens de liberdade*: é na procura e definição da identidade de cada escola pelos próprios actores, na sua capacidade de se organizarem, de criarem uma liderança forte e mediadora dos conflitos e das divergências, de gerarem um contexto decisional para elaboração e realização de um projecto, no quadro das limitações e constrangimentos existentes, que a escola pode arquitectar uma política de melhoria da

qualidade educativa e, desta forma, encontrar um dos sentidos de resposta à chamada “crise” da escola.

Se entendemos como segundo referencial de mudança a construção de um projecto educativo e se deixamos patente que a construção de projectos está intimamente ligada à construção da autonomia das escolas, uma vez que “só organizações autónomas têm a capacidade de produzir projectos próprios” (Barroso, 1998: 26), logo assumimos como terceiro referencial de mudança nas escolas a construção da sua autonomia³².

O conceito de autonomia, como refere João Barroso (1997a, 1998) estando etimologicamente ligado à ideia de autogoverno, tem agregados a si outros sentidos: o de liberdade (e capacidade) de decisão, o relacional e de interdependência e o de relatividade, sendo que dessa forma, “autonomia é (...) uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis” (Barroso, 1997: 17).

Pressupõe este conceito, aplicado à escola, que a *autonomia da escola* resulta da confluência de várias lógicas e interesses - políticos, gestores, profissionais e pedagógicos - que são geridos, integrados e negociados num jogo de dependências e interdependências que os membros da organização estabelecem entre si e com o meio envolvente; estrutura-se através do compromisso e equilíbrio de influências internas e externas (do governo, da administração, dos professores, dos alunos, dos pais e outros membros da sociedade local); e afirma-se “como expressão da unidade social que é a escola e não pré-existe à acção dos indivíduos. Ela é um conceito construído, social e politicamente, pela interacção dos diferentes actores organizacionais, numa determinada

³² Ao focarmos, como componente essencial para a mudança, a *autonomia* temos presente, conforme refere Barroso (1996c: 170) que “a adopção de uma perspectiva crítica no estudo da autonomia da escola obriga (...) a distinguir as várias lógicas presentes no processo de devolução de competências aos órgãos de governo da escola, separando dois níveis de análise: a autonomia decretada e a autonomia construída”. Pensamos, de igual modo, ser legítimo o estabelecimento de um paralelismo sincrónico entre a perspectiva dominante relativamente à forma como é encarada a escola e o conceito de autonomia prevalecente: se a escola é considerada predominantemente uma *unidade administrativa*, a autonomia assume uma natureza essencialmente jurídico-administrativa e traduz-se num conjunto mais ou menos amplo de competências definidas normativamente e acometidas aos órgãos de gestão da escola (o exemplo do Decreto-Lei 43/89); se a escola é entendida, igualmente, como *unidade social* a autonomia é então perspectivada como uma propriedade construída pela própria escola, como organização social, estruturando-se em função de objectivos próprios, colectivamente assumidos (parece ser este o pressuposto político que enforma a lei da autonomia que entre nós se discute neste início do ano de 1998).

escola” (Barroso, 1997a: 20)³³. Actores estes que, no uso das margens da relativa autonomia individual que detêm, dão um sentido colectivo à sua acção concreta e, num processo de mobilização colectiva, empreendem um processo colectivo de mudança.

Para superar as dificuldades inerentes ao reforço da autonomia formal da organização-escola, dificuldades decorrentes da persistência de características de sistemas burocráticos aliadas ao seu funcionamento como sistemas *debilmente articulados* e ao isolamento quer interno (do trabalho docente) quer externo (entre a escola e a comunidade), é fundamental que nas escolas se desenvolvam processos efectivos de *participação*, de *liderança* e de *aprendizagem organizacional*. Efectivamente, a promoção de uma *cultura de colaboração e participação* - entendida como um valor essencial que deve orientar as práticas de todos os que asseguram o funcionamento da escola e como processo permanente de equilíbrio dinâmico entre o governo da escola (autoridade delegada do poder central), os professores (profissionais especializados e qualificados), os alunos (co-produtores do acto educativo) e os pais (responsáveis legais da educação dos filhos), associada ao desenvolvimento de formas diversificadas de *liderança* individual e/ou colectiva - indispensável ao desenvolvimento dos necessários, difíceis e complexos processos de coesão para que a escola se constitua como “sujeito social coerente” e encontre o “justo equilíbrio entre as diversas referências que podem inspirar a acção educativa” (Derouet, 1992, *in* Barroso, 1996c: 187) e cimentada por (e numa) *aprendizagem organizacional* (que potencie o conhecimento das estruturas, das regras e dos modos de funcionamento da organização por parte dos seus membros), assume-se como princípio determinante na configuração das práticas de autonomia articuladas com a construção do projecto educativo.

Por sua vez, a assunção da escola como uma *unidade administrativa e social autónoma*, obriga a uma reformulação (mesmo inversão) do quadro organizativo, administrativo e de gestão das escolas, e concomitantemente da gestão do conjunto do sistema educativo nas suas componentes políticas, económicas, administrativas e

³³ Acrescenta complementarmente a este princípio que “isto significa que não existe, verdadeiramente, uma “autonomia decretada”, contrariamente ao que está subjacente às mais diversas estratégias “reformistas” neste domínio. O que se pode decretar são as normas e regras formais que regulam a partilha de poderes e a distribuição de competências entre os diferentes níveis de administração, incluindo o estabelecimento de ensino. Essas normas podem favorecer ou dificultar a “autonomia da escola”, mas são, só por si (como a experiência nos demonstra todos os dias), incapazes de a criar ou a destruir” (Barroso, 1996c: 186).

curriculares. Neste sentido, o processo de reforço da autonomia das escolas insere-se num contexto mais vasto de medidas de política educativa e da evolução dos sistemas educativos de vários países onde se tem vindo a registar, a partir de finais da década de oitenta, uma alteração significativa do papel do Estado nos processos de decisão política e de administração da educação. Consubstancia-se essa alteração na transferência de poderes e funções do nível central para o nível local, reconfigurando-se a escola como elemento central da gestão do sistema e a comunidade local (essencialmente os pais dos alunos) como parceira primordial na tomada de decisões. Este movimento em Portugal ganhou tradução política e simbólica no recente *Pacto Educativo para o Futuro* (1996) ao estabelecer como um dos princípios gerais que:

“2.3. A escola é um lugar nuclear do processo educativo: A escola é, hoje, uma realidade multiforme, admitindo várias soluções organizativas, devendo assumir-se cada vez mais como um elo de sistemas e comunidades locais de formação”. (p.10)

e decorrente deste princípio a prossecução dos seguintes objectivos estratégicos:

“3.4. Fazer do sistema educativo um sistema de escolas e de cada escola um elo de um sistema local de formação, no sentido de:

3.4.1. Colocar a escola no centro das preocupações e do interesse da população portuguesa a todos os níveis;

3.4.2. Territorializar as políticas educativas dinamizando e apoiando formas diversificadas de gestão integrada de recursos e favorecendo a sua adaptação às especificidades locais;

3.4.3. Desenvolver os níveis de autonomia das escolas;

3.4.4. Privilegiar as funções de acompanhamento e apoio técnico às escolas, designadamente no âmbito do ensino básico”. (p. 12)

Inserindo-se no propósito da mudança do sistema educativo³⁴, e sendo expressão da conformação dos princípios políticos e programáticos dos detentores actuais do poder político³⁵, o *Pacto* segue a linha de acção das medidas de política e administração educativas tomadas em diversos países e enquadradas no conceito de *territorialização*,

³⁴ Conclui João Barroso (1996a) numa interessante análise sobre o *Pacto Educativo* que “O Pacto não é a “nova Reforma”, mas deve ser, assumidamente, uma outra estratégia de mudança na educação. Uma mudança pelo interior dos espaços sociais da escola e dos seus territórios educativos, apoiada nos esforços reflectidos dos professores e dos alunos e por todos os que, pais e cidadãos em geral, fazem da escola pública um bem comum e um projecto cívico” (p. 88).

³⁵ Diz-nos a este propósito Licínio Lima (1996b: 41): “... devemos compreender que a educação se foi progressivamente constituindo como área demasiado importante para que os governos, seja de que área forem, possam deixar de assumir um projecto para a educação ou queiram prescindir do poder de conformar o sistema educativo aos seus princípios políticos e programáticos.”

conceito este que embora difuso (dado que conceptualiza uma realidade complexa e global de transformação das relações entre o Estado e o Local, não se esgotando na tradicional dicotomia centralizado/descentralizado - problemática esta a que iremos retomar no capítulo seguinte), e com múltiplas aplicações (dispositivos e processos inovadores e princípios), congrega na sua essência três princípios fundamentais: a afirmação dos poderes periféricos, a mobilização local dos actores e a contextualização da acção educativa.

Constituindo, inelutavelmente, um projecto político-social para a educação, enformando valores e princípios, e situando-se no domínio da prospectiva - no sentido dado por Godet (1985, *in* Barroso, 1996a: 84): “uma reflexão para iluminar a acção presente, à luz dos futuros possíveis” - o Pacto coloca o fenómeno da territorialização no campo político, o que implica um conjunto de opções que emergem de um conflito de legitimidades entre o Estado e a Sociedade, o público e o privado, o Central e o Local.

Descortinar as lógicas que presidem à operacionalização desta opção política educativa definida como *objectivo estratégico* no Pacto, constitui uma tarefa que, para além de difícil (não só por se encontrar em fase de implementação como também por implicar uma operação de abstracção da retórica apelativa deste documento orientador do ministério), não se nos afigura necessária à economia deste estudo que, com já salientámos, se centra na análise de dinâmicas de integração da acção educativa a nível local, baseadas em experiências de partenariado. Importa-nos, sim, (à luz do pensamento de J. Barroso (1997a) sobre as *lógicas em confronto* e os *objectivos distintos* por que se têm pautado diversas operacionalizações das políticas territoriais em vários países) sinalizar que é no quadro de “um processo de apropriação, por uma determinada comunidade, de diversos espaços sociais” (p. 11) que a dimensão territorial da política educativa se constituirá como factor de mudança - na mesma medida em que a autonomia das escolas, uma vez que são dois processos interdependentes e complementares³⁶ - ao definir como grandes finalidades:

“- Contextualizar e localizar as políticas e a acção educativas, contrapondo à homogeneidade das normas e dos processos, a heterogeneidade das formas e das situações.

³⁶ Aliás, João Barroso, ao definir os princípios a que deve obedecer um programa de reforço da autonomia das escolas, refere como 1º princípio. “O reforço da autonomia da escola não pode ser definido de um modo isolado, sem ter em conta outras dimensões complementares de um processo global de territorialização das políticas educativas” (1997a: 29)

- Conciliar interesses públicos (na busca do “bem comum” para o serviço educativo) e interesses privados (para satisfação de interesses próprios dos alunos e das suas famílias).
- Fazer com que na definição e execução das políticas educativas, a acção dos actores deixe de ser determinada por uma lógica de submissão, para passar a subordinar-se a uma lógica de implicação.
- Passar de uma relação de autoridade baseada no controlo “vertical”, monopolista e hierárquico do estado, para uma relação negociada e contratual, baseada na desmultiplicação e “horizontalização” dos controlos (centrais e locais).” (Barroso, 1997a: 11-12)

O modo de pensar a educação, o sistema educativo e a mudança, que as grandes finalidades da territorialização patenteiam, passa, hoje, em nosso entender, por uma dupla via: pela reabilitação dos direitos das crianças da escola tendo em conta a sua heterogeneidade e diversificando as situações de aprendizagem ou, dito de uma outra forma, apropriando-nos da expressão de J. Barroso, passar *de uma cultura de homogeneidade a uma cultura da diversidade*; e pela transformação das lógicas de acção que cruzam o espaço do sistema no sentido da mudança das relações sociais a vários níveis: entre o Estado e as escolas, entre as escolas e as comunidades; entre os professores e os alunos. O que significa assumir, por um lado, o espaço local da escola como o espaço crucial das mudanças cujo sentido é o do alargamento do espaço democrático na educação e, por outro, o papel do Estado, como garante da identidade nacional e instância integradora da coesão social no domínio educativo, com uma função reguladora do sistema (necessariamente complexa e divergente) que preserve a equidade do serviço prestado e a democraticidade do seu funcionamento no respeito pelas identidades (e autonomias locais) e em parceria com as comunidades locais.

É no caminho a percorrer na construção de dispositivos de parceria entre as comunidades educativas e os poderes públicos, no quadro de uma alargada autonomia dos actores educacionais (individuais e colectivos), que se irá legitimar a multiplicidade de projectos e lógicas educativas constituintes de *territórios educativos*.

Configurando uma nova lógica de inscrição espacial das políticas educativas, os *territórios educativos* materializam a expressão conceptual de *políticas educativas integradas a nível local* e dão-lhe pertinência ao desenvolverem processos de globalização da acção educativa³⁷ num *espaço de integração* de diferentes parceiros,

³⁷ Entendida como o criar situações de interacção fecunda entre diferentes instituições educativas, entre diversas modalidades de aprendizagem, entre diferentes níveis de formalização, conforme é explicitado por Rui Canário no Artigo Cf.(1995^a)

fortes e autónomos, a nível local (escolas, associações locais, autarquias, bibliotecas, etc) desenvolvido (pela discussão, negociação e contrato) na observância dos diferentes graus de responsabilidade social e educativa de cada parceiro. E é na construção, localmente contextualizada, de redes e modalidades de parceria que se encontra uma alternativa, incessantemente procurada e construída, de mudança nos contextos da acção educativa.

Face às autonomias assim construídas, as anteriores relações de autoridade (e dependência) inerentes ao funcionamento do sistema centralizado e burocrático cederão face a relações de alteridade no quadro de um sistema definido por uma cada vez maior complexidade e pluralidade de níveis e dimensões capazes de pilotar uma diversidade de respostas estruturais e praxeológicas adequadas à configuração local dos problemas e, concomitantemente, ao património de criatividade e de experiência inovadoras das escolas.

Este reequacionamento do debate sobre os processos de mudança da escola, colocado face à relação escolas / administração central, é em termos conclusivos elucidado por Rui Canário do seguinte modo:

“Uma gestão do sistema de escolas baseada na aceitação da sua diversidade e do seu potencial criativo faz apelo a processos de desenvolvimento e de consolidação da autonomia dos estabelecimentos de ensino que não são compatíveis com estratégias de mera desconcentração. Estas funcionam, apenas, como uma “panaceia aparente” (...) para a reconhecida “ingovernabilidade” do sistema escolar. Uma função reguladora da política educativa nacional, acompanhada da criação de condições logísticas para apoiar o trabalho das escolas e das comunidades educativas, orientado à inovação e à diversidade, é condição necessária para superar uma relação com as escolas baseada na desconfiança, na prescrição e no controle” (1996a: 75).

E, glosando este investigador quando afirma que os eixos estratégicos da acção que podem viabilizar a mudança educativa são três: a escola, o local e redes de inovação, nós defendemos - como conclusão do processo reflexivo de que temos dado conta - que a relação triangular comunidade educativa / projecto / autonomia (e o espaço interior de intersecção e potenciação das suas sinergias) se poderá constituir como um processo de mudança na escola uma vez que nela, transversalmente, vamos encontrar esses três eixos estratégicos.

1.4. Parcerias: uma dimensão Democrática

Non, le jeu de pédagogie ne se joue point à deux, voyageur et destination, mais à trois. La tierce place intervient là, en tant que seuil de passage... Toute évolution et tout apprentissage exigent le passage par la tierce place.

Michel Serre, Le Tiers-instruit

Continuando a utilizar a imagética da viagem - porque ligada a rumos e destinos, a funcionalidades dinâmicas, a racionalidades individuais e grupais e a estratégias de conjunto (e mesmo conjunturais) - a citação com que iniciamos este item direccionou-nos, em termos reflexivos, para a consideração de um terceiro elemento, ocupando um *terceiro lugar* - lugar de articulação dos actores e das práticas educativas com outros actores e outras práticas das esferas económica, social e política - no processo educativo e socializador dos alunos, concebido como um projecto de sociedade, na medida em que a educação dos jovens e daqueles que o formam é considerado como *alavanca* de uma sociedade democrática³⁸.

O processo educativo, desenvolvido no espaço multiforme e, necessariamente, não linear, que medeia entre o sistema escolar e o aluno, foi durante décadas acometido, em exclusividade, a este sistema e, em particular, à escola e da responsabilidade do Estado³⁹. No decurso dos últimos vinte anos, “o leque das organizações e pessoas que, aos diferentes níveis, nacional, regional ou localmente, participam e intervêm activamente na educação, colaborando na definição de metas educativas e na execução dos programas, como parceiros da escola” (B. Canário, 1995: 152) tem vindo a alargar-se. O processo educativo, social e tradicionalmente orientado pelos sistemas familiares e

³⁸ Adoptámos o pensamento expresso por Sirotnik e Goodlad (ver nota 9), in Zay (1997: 17).

³⁹ Na introdução da publicação da Cf. OCDE (1992), é referido este papel do Estado, e a sua evolução, do seguinte modo: “Au XX siècle, c’est l’État qui a eu de loin la plus grande influence sur l’enseignement. Jusqu’à une date relativement récente, de nombreux pays acceptaient tacitement le principe que l’État était un véhicule satisfaisant pour transmettre les priorités de la société au système d’enseignement. Ce consensus a désormais disparu. Il a été remplacé par un vaste mouvement visant à élargir la gamme des organisations et des personnes qui influent sur l’éducation et y participent (qu’il est à la mode d’appeler les parties prenantes)”. Ce mouvement est très nouveau dans certains pays; dans d’autres, il remonte aux années 70.” (p. 9)

escolares, deixou de satisfazer as exigências e as expectativas da sociedade em mudança. Torna-se “um processo contínuo, permanente, sujeito a múltiplas relações, influências e condicionantes dos vários sectores sociais, económicos e tecnológicos em que hoje assentam as estratégias de desenvolvimento das sociedades” (Ambrósio, 1994: 11). O *terceiro lugar*, o terceiro elemento é uma via aberta aos diversos dispositivos de parceria em educação, entendida educação enquanto fenómeno complexo que diz respeito aos diferentes actores económicos, sociais e políticos.

Foi, efectivamente, da complexidade crescente dos problemas educativos e sociais que emergiram as práticas parceriais, as quais, segundo Clenet e Gérard (1994) tiveram como ideia de partida, como postulado, o seguinte:

“(…) l'école, l'entreprise, la famille ne résoudront pas seules, leurs difficultés respectives d'enseignement, économiques et éducatives. Les “*toujours plus du même*”, d'école et de transmission de savoirs, d'entreprise et de production, de famille et de protection resteront impuissants devant les problèmes d'insertion, de socialisation, de production tels qu'ils se posent actuellement dans notre société en crise” (p. 15).

Segundo Barbier (1995) esta forma relativamente nova de trabalho que constitui o parceria nas instituições educativas, insere-se num contexto mais amplo de evoluções e mutações em curso no mundo da educação e da formação e correlaciona-se com mutações mais globais, de tipo económico e social, que afectam a produção e a mobilização de identidades nas sociedades ocidentais⁴⁰. Encontramos, transversalmente, nestas mudanças três aspectos complementares de um processo de redefinição das relações no seio da sociedade entre os campos económico e social, acompanhado de uma *recomposição* dos papéis dos actores e uma *recomposição* dos campos de intervenção: face ao gradual *desinvestimento* do Estado das funções sociais tradicionais foi ganhando

⁴⁰ No artigo Cf. “Tendances d'évolution de la formation et place du partenariat”, Barbier explicita essas mutações. Transcrevemos os itens, a partir dos quais desenvolve a análise, na medida em que ao sumarizarem essas mutações nos elucidam sobre o seu conteúdo. Assim, são seis os campos de referência que assinala na evolução que afectou a formação: (1) “Une finalisation plus forte des actes de formation ou des actes pédagogiques par rapport aux situations qui provoquent leurs recours”; (2) “Un développement des fonctions intellectuelles d'accompagnement de la formation”; (3) L'éclatement de l'espace traditionnel de la formation et son intégration dans des dispositifs plus larges de production des identités professionnelles et sociales”; (4) “Le rapprochement entre formation, recherche et action”; (5) “Une gestion personnalisée des parcours d'évolution”; (6) “Investissement du local et diffusion de la fonction formation”. Enquadra nas mutações mais globais: “une généralisation du recours aux ressources cognitives et affectives de l'ensemble des salaires; un changement de statut des ressources humaines dans la combinaison productive; une redefinition des rôles d'acteurs dans la production et la mobilisation des identités” (1995: 33-49)

peso um investimento no local em matéria de decisão (a todos os níveis, incluindo o estabelecimento de ensino); um alargamento da função educativa e formativa a actores que nelas não estavam tradicionalmente investidos; e um desenvolvimento do que Barbier chama de *gestão personalizada dos percursos de mudança*⁴¹.

Estas mutações são, nas sociedades ocidentais e sobretudo nos países com sistemas educativos tradicionalmente centralizados (como os casos francês e português), olhadas com desconfianças e suspeições por três razões: primeira, pelo facto de o sistema não ter um funcionamento ideologicamente propício ao modelo partenarial; segunda, porque os actores educativos se inquietam pela importação de modelos oriundos do universo económico e empresarial; terceira, porque na problematização dos desafios, riscos e desvios do partenariado se coloca a hipótese da subordinação da educação a outros interesses que não os educativos (nomeadamente os económicos).

Quais os limites da participação da comunidade local na escola? Esta participação não se constituirá como um risco de empobrecimento de conteúdos e de relativização de valores em relação a uma cultura de vocação universalista? A inserção social e a formação profissional deverão sobrepôr-se à formação cultural? Assistir-se-á à organização de um novo serviço público ou à diluição do existente contribuindo para o aumento das diversas assimetrias, para a substituição do interesse geral pelo particular sujeito ao livre jogo da concorrência? Quem ficará no centro do sistema partenarial: o aluno ou o parceiro?⁴²

Sendo estas algumas das questões que a investigação actual coloca aos sistemas partenariais socio-educativos as suas legitimidade e pertinência advêm de constituírem uma condição essencial para que se mantenha uma vigilância crítica em relação a mudanças que, podendo constituir um *terceiro lugar*, devem ser enquadradas na especificidade radical do trabalho educativo.

Estando, da forma supra expressa, enquadrada, no campo teórico, a problemática das parcerias educativas importa, agora, efectuar numa breve contextualização histórica,

⁴¹ Barbier (1995) refere que esta expressão tem o mérito de, em relação à *de percurso de formação*, de designar também “des transformations identitaires qui s’effectuent hors lieux de formation” uma vez que respondem a um desafio de *flexibilidade identitária* descrita como “la production de capacités et de dispositions individuelles à s’adapter aux changements de l’environnement, et à transformer ces changements de l’environnement en autant d’occasion de changement de soi. Elles ont en fait pour fonction moins de permettre telle acquisition identitaire que d’agir sur le potentiel ou la dynamique même de transformation identitaire” (p. 40).

⁴² Seguimos de perto a problemática levantada por Zay no artº Cf. (1997).

para tornar compreensíveis os processos de emergência e de desenvolvimento desta nova prática social no seio dos sistemas educativos ocidentais, e em particular, elucidar o caso português.

O partenariado foi introduzido em educação no campo complexo das relações entre a educação e o mundo do trabalho, mais concretamente, nos domínios da formação profissional e técnica e da aprendizagem. Teve nos anos 70 (num período de crise económica) o seu campo de desenvolvimento na colaboração das escolas e empresas, visando facilitar a inserção social dos jovens no mundo do trabalho. Nos anos 80, e como prática social, foi generalizado em vários países⁴³, sendo que, a partir dessa década, e de acordo com o relatório da OCDE (1992), um número cada vez maior de escolas se envolveu em projectos de parceria com empresas. Estes projectos, nascidos de acordos celebrados a nível local, concretizaram-se sobretudo através de visitas e estágios em empresas e da participação destas na elaboração de programas de estudo e na realização e financiamento de projectos de escola; visaram, no essencial, atenuar a discrepâncias existentes entre o perfil de saída dos alunos do sistema e as capacidades e competências exigidas pelo empregadores. No decurso das duas últimas décadas, o próprio conceito de parceria ganhou uma maior abrangência: por um lado, agregou à inicial lógica tecnocrática e económica dominante (num contexto de colaboração onde o sistema educativo tenta ajustar-se e responder às necessidades do sistema produtivo, as acções parceriais assumiam uma função sobretudo de eficácia económica, sendo dominantes as ideias de qualificação, competência, inserção profissional e emprego) uma nova ética das relações entre o mundo da educação e o das empresas, baseada na valorização da reciprocidade, confiança, respeito e responsabilidade mútuos dos parceiros, dispendo cada um de poder e autonomia para tomar decisões com vista à realização do projecto comum⁴⁴; por outro lado, porque alargou o campo dos objectivos visados (constituindo-se como instâncias de articulação entre a escola e a sociedade a

⁴³ No estudo Cf. Margarida Marques (1994b) dá-nos conta, da participação de parceiros sociais nas políticas de educação/formação a nível comunitário e destaca que a tendência é para que os parceiros participem, de forma crescente, na definição das políticas de ensino técnico e profissional e formação profissional, a nível nacional; no desenvolvimento de programas de formação, ao nível sectorial; na identificação de necessidades de formação, ao nível regional e na oferta de formação a nível local.

⁴⁴ Referem a este propósito Clénet e Gérard (1994: 29): "... le partenariat relève d'un travail en commun entre deux ou plusieurs institutions pour tenter de répondre par exemple à des problèmes sociaux: l'insertion professionnelle de jeunes ou d'adultes, l'échec scolaire ou la réinsertion... Un "bon" partenariat suppose la reconnaissance d'une institution par une autre, une transparence dans les stratégies institutionnelles et inter-institutionnelles et un partage de pouvoir" ..

nível local) e se estendeu, neste sentido, às relações estabelecidas com os pais, as autarquias, as associações, os organismos infantis e juvenis locais e os mais diversos elementos da comunidade.

Conhecendo, como referimos, uma expansão sem paralelo nos anos 80 e sobretudo 90, o fenómeno partenariado encontra a sua origem mais remota no património de relações formais e informais que as escolas têm vindo a manter com o meio envolvente, ditadas por objectivos de satisfação de interesses e/ou necessidades particulares e pontuais dos seus actores, individual ou colectivamente considerados. O conceito de partenariado socio-educativo apareceu no final da década de oitenta, desenvolvido por Stiévenart (1989), emergindo como noção definidora da necessidade de articulação entre os dois sistemas e das suas determinantes sócio-culturais quando associadas aos fenómenos da descentralização e da participação.

Tendo, na expressão de Zay (1997), *inundado a paisagem educativa*, são três, segundo esta investigadora, as razões que explicam a sua extensão actual: a necessidade de associação - quer no seio do sistema educativo quer entre este e instâncias sociais exteriores - nascida de uma política de reforma educativa; a tomada de consciência da interdependência interinstitucional resultante da transformação da sociedade que passou de uma dependência industrial para uma dependência da informação e dos serviços; e a existência de problemas comuns a várias instituições que levaram ao encontro de razões teóricas e práticas que justificam a sua colaboração na construção de soluções para esses problemas, como são os casos do insucesso escolar e da inserção social e profissional dos jovens. Por seu lado, Pelletier (1997) enfatiza o facto de a circulação incessante de produtos materiais e culturais, de modelos e de pessoas - como fenómeno marcante das duas últimas décadas do nosso século - ao contrariar o anterior isolamento e fechamento das organizações, ter contribuído para que se verificasse uma *explosão de contactos*, deles resultando uma cada vez maior porosidade das fronteiras das organizações e, conseqüentemente, o aparecimento de parcerias entre diversas instituições, como é o caso dos estabelecimentos de ensino. Salienta este autor:

“Dans la plupart des pays membres de l’OCDE, les institutions scolaires ont été invitées, par une série de réglementations successives, à ouvrir leur fonctionnement à leur environnement immédiat - dont les parents; puis elles ont été incitées à élaborer des liens de collaboration, voire de solides partenariats avec d’autres organisations ou acteurs sociaux ” (1997: 129).

A par desta tendência comum em diversos países, os contextos sociais, económicos, culturais e ideológicos condicionaram ritmos diversos na implementação e desenvolvimento de políticas parthenariais e são justificativos das diferenças actualmente existentes como nota Zay (1997):

“Ce qui va de soi aux États-Unis, une vision participative de la société et d’une école en lien avec une communauté locale, apparaît, par contraste, comme une condition préalable pour susciter une orientation parallèle vers le partenariat dans des pays où elles n’étaient pas réalisées auparavant, comme la France ou le Portugal” (p. 15).

Efectivamente, no caso português, e de acordo com Marques (1994a, 1996), existem experiências de cooperação entre escolas e empresas⁴⁵, (para além das escolas profissionais que referiremos de seguida) materializadas, por exemplo, na participação destas em projectos educativos de escolas, e iniciativas, mais sistemáticas, de realização de estágios no âmbito dos actuais Cursos Tecnológicos e no anterior Ensino Técnico Profissional. Esta cooperação insere-se e enquadra-se em determinantes normativos, textos legais estruturantes do sistema educativo português (designadamente a Lei de bases do Sistema Educativo), através dos quais se estabeleceram orientações políticas concernentes à promoção de uma cooperação entre as escolas e o tecido social e económico em que elas se inscrevem e se criaram espaços para o desenvolvimento de parthenariados.

No entanto, o parthenariado socio-educativo, como associação de parceiros sociais constituída com o fim de participar, em plano de igualdade, na resolução de problemas educativos, emerge e estrutura-se entre nós com a criação das Escolas Profissionais⁴⁶. Sendo a tradução das opções da política educativa do final da década de oitenta - as quais incidiram em tentativas de diversificação quer das respostas às necessidades de qualificação de técnicos de nível médio (com o fim de mudar as características obsoletas do sistema produtivo português), quer de adequação da formação às necessidades dos contextos locais e, ainda, de criação de mecanismos de aproximação dos jovens ao mundo das profissões - este novo sub-sistema de formação

⁴⁵ Foram, inclusivé, tomadas medidas específicas, no campo normativo, visando a promoção da cooperação entre a escola e a empresa como foi o caso do Despacho conjunto nº 75-A/SERE/SEAM/89, o qual criou o programa “Uma escola- uma empresa”.

⁴⁶ As Escolas Profissionais foram instituídas pelo Decreto-Lei nº 26/89, como “um dos vectores de modernização da educação portuguesa” e de “multiplicação acelerada da oferta de formação profissional e profissionalizante”.

foi considerado um projecto inovador no contexto português: ao representar uma real alternativa de oferta de formação a nível secundário orientada para uma inserção no mundo do trabalho, o que pressupôs uma efectiva ligação com empresas e/ou instituições públicas ou privadas; ao introduzir uma nova lógica no processo de criação e gestão destas escolas (contrária à lógica tutelar do Estado educador, ainda predominante) orientadas para a descentralização e para a autonomia das escolas com a consequente co-responsabilização dos promotores e parceiros locais; ao concretizar, em suma, um projecto educativo global, objecto de uma negociação com o Estado e desenvolvido através da operacionalização de práticas de formação em alternância, aproximando as escolas das empresas e/ou instituições locais sem pôr em causa as suas autonomias e identidades ou, conforme sintetizam B. e R. Canário (1997),

“Concernant la mise en place d’un sous-système de formation fondé sur une démarche partenariale, on peut dire que le project des écoles professionnelles a réussi, par le biais d’un double réseau, à favoriser l’angencement des “champs d’intervention et d’expertise des partenaires”, en contribuant “à mettre en synergie un certain nombre d’actions et de décisions”(…). Ce double réseau se concretise, d’une part au niveau national (unité interne d’un sous-système de formation), et d’autre part, au niveau local, par un réseau qui relie les partenaires de l’école.”(p. 158)

Desta forma se verifica que entre nós os desafios de mudança e melhoria da educação e formação colocaram, igualmente, o partenariado no centro das políticas educativas insistindo na necessidade de *abertura* do sistema educativo às mutações sociais das novas sociedades pós-industriais, tomando em consideração a procura social que lhe é acometida. Foram os novos espaços de diálogo, de concertação e de negociação, consolidados à medida que se consolidava a democratização da sociedade portuguesa que, *pressionando* o sistema educativo, levaram a que, num contexto de diversificação dos actores educativos, se institucionalizassem estruturas participativas a nível *macro* - o caso do Conselho Nacional de Educação - e se criassem espaços de participação na decisão das políticas educativas a nível regional e local. Este último processo é ainda hoje um processo em construção, como aliás já referimos ao reflectirmos sobre o processo político de territorialização da política educativa portuguesa que, pelo menos discursivamente, temos presente no recente *Pacto Educativo*. Por outro lado, um conjunto de processos de inovação e mudança localmente produzidos, associados ao princípio da participação, que configuram processos de

concepção e decisão de políticas educativas locais produzidos através do jogo social da cooperação e do conflito, podem ser enquadrados no conceito de parceria onde, num quadro de caracterização global, e de acordo com Clénet e Gérard (1994), encontramos os seguintes atributos:

- “- il situe l’acteur en position central,
- il connote la complémentarité et les synergies,
- il fonde l’action collective,
- il est chargé affectivement et laisse supposer la réciprocité,
- il invite à entrer dans la complexité des situations et la réalité du vivant,
- il renvoie au project et notamment aux projects d’action, personnels et collectifs...”(p.56)

Portador de novas orientações e de novos modos de trabalho, o parceria coloca novos desafios em relação às aprendizagens escolares, às competências dos actores, à organização escolar. O sistema parcerial, como realidade complexa, como *práticas a construir*, imerge na complexidade do real, nas suas contradições, paradoxos, indefinições; é um sistema de resolução de problemas; um sistema de acção concreta, podendo assumir formas diversas, inserir-se em diversas tipologias de complexidade, e que, como sistema

“(…) sera plutôt fondé sur des heuristiques personnelles et groupales qui feront émerger de leur propre complexité et de celle de l’environnement une façon singulière et opportune pour poser et résoudre les problèmes de la meilleure façon qui leur convienne dans un environnement donné.” (Clénet e Gérard, 1994: 171)

Por outro lado, o discurso sobre o parceria como *catégorie à penser*, na expressão utilizada por Pelletier (1997) e entendida como o processo heurístico essencial que, situado a montante da capacidade de uma acção de colaboração autêntica e portadora de sentido, pode contribuir, de forma significativa, para o desenvolvimento da identidade da escola-organização bem como da identidade profissional colectiva dos professores, porque

“(…) invitant à reconsidérer le rapport à l’environnement, peut s’avérer l’amorce d’une importante démarche d’explicitation de ses référents, de construction de sens, bref de transformation organizationnelle. À l’heure de l’ouverture des “nouvelles frontières”, il s’agit d’un exercice essentiel à la survie et au développement de bien des institutions actuelles. Mais aussi, reconnaissons-le, pour les acteurs organisationnels, une compétence stratégique à maîtriser.” (Pelletier, 1997: 137)

Por fim, as parcerias no campo educativo - ou com a mesma significação, o *partenariado socio-educativo*⁴⁷ - consubstanciam, indelevelmente, uma dimensão democrática do sistema educativo ao abrir a decisão política a novos contextos, actores e interesses e, dessa forma, repolitizam democraticamente a educação escolar.

1.5. Uma possível construção de sentido

Escola. Parcerias. Mudança.

Olhadas como três peças de um puzzle, sobressaiem a multiplicidade e irregularidade das formas que, projectivamente, deixam perceber múltiplos encaixes, cabendo aos seus construtores a junção dos limites da forma mais harmoniosa, sendo que, mais do que um simples, esquemático e racional exercício de composição geométrica, deverá traduzir uma configuração de sentido para o trabalho educativo e pedagógico a desenvolver nos espaços singulares, unos e diversos, assim recriados.

Olhadas como imagens, numa sequencialidade dinâmica, prefiguram uma realidade complexa, imprecisa, ambígua que, não sendo redutível a um modelo, ao modelo, assemelha-se, antes, a um sistema manifestando constantemente singularidades imprevisíveis; e, como sistema de acção e decisão, numa perspectiva “ecológica”, interagindo com outros sistemas constituintes da sociedade democrática, desenvolve modalidades de relação social (com envolvimento dos actores para além da simples racionalidade estratégica) que reenviam para os desafios da complementaridade que, hoje, são considerados como processos potenciadores da construção de espaços transversais de transformação de sistemas bloqueados.

Focalizadas no contexto educativo português actual, e volvidos dez anos sobre a última proposta globalizadora de reforma do sistema educativo, constituem as suas possíveis (e múltiplas) conjugações e conexões - como procurámos evidenciar ao longo

⁴⁷ Como pensamos ter evidenciado, embora explicitamente o não tivéssemos referenciado, inserimos o conceito na definição apresentada por M. Marques (1994:52, 1996: 41): “O *partenariado socio-educativo* surge como uma parceria de parceiros sociais com fins educativos: num processo dinâmico entre actores implicados (...); numa “dialéctica projectiva” onde os actores projectam um jogo de estratégias relativamente a outros em função dos seus projectos; na negociação como instrumento de estratégia”.

deste capítulo - elementos essenciais para construir políticas transformadoras nos contextos da acção educativa.

Verificadas que foram as descontinuidades e os desvios entre o planeamento da mudança a partir de centros decisórios e a efectiva alteração das práticas no campo da acção concreta, o pensamento sobre a educação, o sistema educativo e a mudança abriu-se a *outros possíveis*.

A escola é, hoje, o espaço crucial das mudanças. A partir do carácter fragmentário (porque ambíguo e *anárquico*) da organização-escola, os actores sociais podem construir mapas de significação e de acção (que legitimem quer a desconstrução das suas práticas quer a alteração das estruturas escolares) materializados no projecto de escola. A criatividade estratégica dos actores em exercício de liderança na construção do projecto terá de inserir, necessariamente, numa cultura organizacional consolidada através de dispositivos de negociação e partilha de interesses e de processos de regulação e mediação dos conflitos e das divergências.

Neste contexto não parece ser suficiente o admitir teoricamente a *autonomia relativa* da escola e o realçar as *infidelidades normativas* dos seus actores; torna-se necessário que tenha reforçada a sua autonomia, o que comporta mudanças das relações:

- da escola com o Estado e a administração educacional (relações contratuais, num quadro de alteridade, em substituição da dependência vertical das escolas face à administração central e regional);
- da escola com a comunidade local (modalidades de parceria pela integração horizontal na comunidade e enquanto processo múltiplo de sentimento de pertença a um determinado *território* e de afirmação da identidade da escola);
- e entre os actores da escola - os professores, o pessoal não docente, os alunos - através do desenvolvimento de práticas que promovam uma gestão participativa e uma cultura democrática.

A *construção de sentido* passa pela assunção da responsabilidade social e ética da escola como instância primeira de educação moral e cívica, de educação para a responsabilidade social e a participação democrática.

2. Local. Escola. Desenvolvimento: das relações biunívocas ao entretecer de uma rede

2.1. Descentralização. Desenvolvimento. Educação: uma triangulação em análise

O futuro está em aberto
Popper

Os temas descentralização e desenvolvimento, agregados às concepções sobre educação e formação e inscritos nas relações Educação / Sociedade, têm-se constituído como vectores proeminentes das orientações do debate educativo em Portugal nos anos 80 e 90 bem como no seio dos estados membros da OCDE, apesar das inúmeras diferenças - na organização dos sistemas educativos - que subsistem de uns países para os outros. Decorrem das similitudes dos problemas que se colocam ao nível dos diferentes contextos nacionais e que F. Louis (1996) enuncia na forma das seguintes questões:

“(…) como melhorar a qualidade da educação numa época em que os recursos humanos se mostram mais importantes do que nunca para o devir das economias e das próprias sociedades? Como melhorar a relação custo/rendimento dos sistemas educativos, um domínio em que a despesa pública é cada vez maior? Será que a descentralização apresenta, a este respeito, uma garantia de maior eficácia e, a ser assim, em que condições? Qual o papel que deverá assumir o Estado em relação aos autarcas para poder tornar a igualdade das oportunidades uma realidade? (p. 26)

Sendo conceitos- projecto erigidos no contexto de ideologias e interesses sociais diferentes têm, nesta conformidade, configurado distintas propostas de política educativa pelo que nos importa - tendo como objectivo último de contextualizar o desenvolvimento de dispositivos de parceria a nível local - proceder, num primeiro momento, a uma clarificação e explicitação conceptual dos mesmos para, num segundo momento, no

espaço português e na temporalidade balizada pelas duas últimas décadas, procurar sinalizar, nas matrizes discursivas desenvolvidas quer no campo político quer no campo da investigação, os traços distintivos dos papéis, funções e estatutos que têm sido atribuídos aos diferentes níveis e actores educativos, em particular às funções do Estado (e da administração central) e da escola (e das comunidades locais) na realização do processo educativo, e por fim, efectuar uma síntese das principais relações que foram sendo tecidas entre eles ao longo das últimas três décadas.

A *descentralização*, como tema aglutinador de uma das questões-chave do desenvolvimento dos sistemas educativos mundiais, enunciada em termos genéricos a partir das interrogações sobre que atribuições devem caber aos diferentes níveis em que se exerce a administração da educação e como devem interagir esses níveis para melhorar a sua qualidade, tem, enquanto conceito, crescido polissemicamente, pelo que hoje, se torna necessário precisar as definições por que se opta bem como as dimensões com as quais se articula.

Mais commumente *descentralização* tem sido assumida como uma forma política e como uma forma organizacional.

Com um sentido eminentemente técnico, a *descentralização organizacional* tem como objectivos responder adequadamente às solicitações da mudança, garantir a qualidade dos serviços e efectuar a economia dos custos, traduzindo-se estes objectivos, de acordo com Brown (1990), na consecução dos princípios que devem enformar o processo de *descentralização*: a flexibilidade, a ‘controlabilidade’ (“accountability”, no original) e a produtividade. Corresponde, em termos semânticos, ao que entre nós se chama *desconcentração*, a qual tem a particularidade de aproximar a administração dos cidadãos, aliviando o trabalho dos serviços centrais e tornando possíveis decisões mais informadas e mais rápidas ao mesmo tempo que facilita o reforço da tutela e do controlo. Este é ainda o campo semântico da *descentralização funcional* uma vez que nesta se transferem certas funções da administração central para os órgãos ou instituições especializadas, embora se distinga de *desconcentração* pelo facto de, naquela forma, se

consagrar a independência da decisão face ao poder central. São, no entanto, ainda razões de natureza técnica as determinantes nesta forma de descentralização⁴⁸.

A assunção de descentralização na sua forma política, objectivando participação e autonomia local, inclui igualmente uma pluralidade de significados. Para Mintzberg (1996) a descentralização articula-se de acordo com quatro dimensões: *vertical*, significando uma distribuição de poder por diferentes níveis do sistema administrativo e que pode ser exemplificada com a autonomia da escola; *horizontal*, a que corresponde uma partilha de poder em cada nível de descentralização vertical e pode ser operacionalizada, por exemplo, nos órgãos colegiais de decisão das escolas; *selectiva* enquanto exigência de uma coordenação geral do sistema educativo e indicadora, de acordo com o grau de selectividade, da política de descentralização aplicada e que pode consistir, nomeadamente, em descentralizar encargos e reduzir os financiamentos necessários para os suportar; e *paralela* quando existe uma distribuição de poderes ao mesmo nível do sistema sem coordenação entre si, e de que são exemplo, no sistema público de ensino a existência de escolas, a nível de um mesmo espaço local, atomizadas entre si por ausência de mecanismos de coordenação⁴⁹.

Independentemente da pluralidade semântica e da polissemia inerentes ao conceito de descentralização, parece-nos ser legítimo ancorar em três ideias basilares:

- a primeira, reside na necessidade de distinguir descentralização de desconcentração (embora se registe a possibilidade de compatibilizar as duas formas), assistindo-se nesta a uma transferência de competências do centro “sendo o resultado de uma subsidiaridade a partir de cima e correspondendo à transferência de responsabilidades que o Estado já não quer ter”, enquanto aquela, “é o surgimento de novos centros, a nível periférico, regional ou local, ou seja, algo que parte de baixo,

⁴⁸ Realçamos aqui as similitudes da forma organizacional de descentralização descrita com o que Rondinelli (1990, in B. Canário, 1996a) chama de *descentralização administrativa*, na qual enquadra três formas: “*devolução* - transferência de autoridade para entidades autónomas que podem agir com independência; *delegação* - transferência do poder de tomada de decisão de níveis mais elevados para níveis menos elevados da hierarquia (...); *desconcentração* - transferência de tarefas, mas não do poder de decisão para níveis menos elevados da hierarquia.” (p: 68).

⁴⁹ Segundo S. Fernandes (1995) esta dimensão de descentralização paralela, no caso português, “tem um interesse particular para a análise do nível local de administração onde a concessão de certos graus de autonomia às instituições e intervenientes educativos – escolas, municípios, instituições particulares e cooperativas – pode entrar em conflito com os interesses colectivos das comunidades locais e introduzir quer mecanismos de discriminação quer desperdícios de custos que vão inviabilizar uma política de modernização e democratização” (p. 112).

ficando para o estado apenas o que não puder ser feito pelos outros níveis” (Amaro, 1996: 23);

- a segunda, radica na afirmação de que, mais que uma transferência para níveis periféricos do sistema de um conjunto de atribuições, competências e meios, legalmente consagrados, a descentralização é “um processo, um percurso, construído social e politicamente por diferentes actores (muitas vezes com estratégias e interesses divergentes) que partilham o desejo de fazer do “local” um lugar de negociação / uma instância de poder / e um centro de decisão” (Barroso, 1996d: 11);

- a terceira, evidencia que o processo de descentralização não é um *processo linear* dado que, correspondendo a objectivos, estratégias, e políticas, admite múltiplas variantes e modalidades que só podem ser compreendidas e explicadas na diversidade dos contextos e situações.

Destas três ideias decorre, quando contextualizadas através da análise dos percursos das orientações na organização e administração dos sistemas educativos europeus⁵⁰ que, entre nós, o debate sobre princípios e modalidades a que deve obedecer a administração da educação se não confine, actualmente, à oposição dicotómica centralização/descentralização, afirmando-se um novo conceito, o de *policentralização* entendido o sistema não como uma cadeia hierárquica de poderes mas como um sistema onde existem e coexistem vários centros de poder - serviços centralizados e desconcentrados da administração central, autarquias, escolas, associações e grupos da sociedade local e os próprios actores educativos individualmente considerados - que numa tensão positiva podem responder aos desafios da necessidade de mudança dos diferentes níveis de administração do sistema educativo. Sem descurar que esta perspectiva concede primazia à dimensão política da administração escolar, sinaliza-se

⁵⁰ Duas orientações básicas da organização educativa se confrontaram desde a instauração dos modernos sistemas educativos europeus: os sistemas educativos centralizados, predominantes na Europa continental, onde frutificou a ideologia do Estado Educador e em que a França é a referência paradigmática; e os sistemas administrativos anglo-saxónico e escandinavo onde predomina uma forte descentralização no local e cujos exemplos mais expressivos são a Inglaterra e a Dinamarca. A partir dos anos 80 a evolução nestes dois sistemas assumiu formas diversificadas: processos de *recentralização* (com reforço das competências do poder central) e de *redescentralização* (com diminuição dos poderes das autoridades locais e sua transferência para os estabelecimentos de ensino) nos sistemas tradicionalmente descentralizados; enquanto nos sistemas de administração centralizada tem-se vindo a notar uma tendência para a descentralização embora se assista ao esbatimento da ideia da virtude em si mesma da descentralização e se ensaiem processos de equilíbrio entre os dois modos de administração, num processo constituinte daquilo a que se tem vindo a chamar um “Estado semi-centralizado”. (Barroso, 1996d; Fernandes, 1995 a) e b))

como fulcral a assunção de uma agenda de tipo descentralizado e autonómico que concretize um modelo político, no essencial descentralizado, porque só este é, de acordo com Fernandes (1995b: 59) “a forma de dar conteúdo substancial à participação dos cidadãos na democracia” sendo que, como enfatiza o investigador referenciado,

“A descentralização educativa é um requisito imprescindível para que as associações horizontais de todos os implicados locais na educação, possam desenvolver estratégias adequadas às problemáticas educativas que estimularam ou tornaram necessária essa cooperação. Mas é também uma forma excelente de fazer educação cívica, democrática, através da acção, como reclamava já António Sérgio. É, por último, a forma de dar conteúdo à diferença e às culturas locais, sem prejuízo da identidade nacional.” (Fernandes, 1995: 60).

Nesta conformidade, a opção por uma política educativa (e por uma administração) democrática, participativa e descentralizada continua, hoje, a colocar-se com acuidade após uma década (compreendida entre os anos 87 a 97) que ficou marcada por uma produção discursiva sem precedentes, no que concerne à descentralização da administração e à autonomia das escolas.

Tendo-se tornado incontornável a assunção de que as circunstâncias que estiveram na origem dos sistemas educativos centralizados, uniformes e nacionalmente integrados estavam ultrapassadas⁵¹, assistiu-se a um percurso feito de propostas, projectos alternativos, discussões, produção normativa, pareceres, experimentações e avaliações, programas de governo, pacto educativo, etc, que marcaram, indelevelmente, este período e do qual nós - movidos não pelo objectivo de sistematizar as intervenções e as propostas de acção no entretanto produzidas mas tão só de sinalizar alguns marcos desse percurso - salientamos:

⁵¹ Referimo-nos aos sistemas educativos centralizados, como o caso português, onde a ideologia do Estado Educador lançou profundas raízes desde finais de oitocentos, pautando-se pela prossecução dos objectivos da centralização, da unificação e da integração. Consideramos estes conceitos de acordo com a explicitação efectuada por A. Barreto (1995: 160): “Por integração entendo a criação de vínculos e laços horizontais e verticais, entre todas as unidades e estabelecimento educativos, na tentativa de criação de um sistema coerente adaptado a uma entidade territorial e administrativa, em geral de âmbito nacional; a centralização consiste no estabelecimento de uma autoridade global, em princípio governamental ou estatal, que regule e presida às actividades de todas as unidades do sistema integrado; por unificação pretendo referir-me à tentativa de homogeneizar métodos e regras, programas e objectivos, tendo em vista proporcionar uma aprendizagem de saberes iguais em toda uma entidade territorial e administrativa, em geral o Estado-nação, a fim de suscitar comportamentos semelhantes e com o propósito de evitar ou reduzir actuações singulares ou diferentes.”

- na esfera do político, o assumir, discursivamente, pelos responsáveis⁵², algum protagonismo nas críticas à administração centralizada do sistema educativo, e em especial do sistema de ensino, e o evidenciar a consciência de que os impasses e os constrangimentos deste sistema radicavam numa administração centralizada e burocratizada pelo que, em consequência, avançaram com propostas de descentralização e democratização da educação;

- na esfera científica, recomendações e propostas assumiam, claramente, em termos de construção de uma rede de poderes e de competências dos diversos níveis e órgãos de administração, um modelo descentralizador e autonómico, uma efectiva democratização da administração da educação, tendo a Comissão de Reforma do Sistema Educativo⁵³, no âmbito dos documentos produzidos sobre “A Gestão do Sistema Escolar” (1986), defendido, inequivocamente, como nos diz L. Lima (1994b: 43) “um cenário de uma descentralização efectiva” inserida numa “interpretação não restritiva da LBSE”. Dez anos volvidos a investigação educativa enfatiza o “défice de

⁵² Temos como referência as entrevistas dos Ministros Deus Pinheiro em 1985 concedida ao *Jornal da Educação* (nº 86, pp. 9-12) e intitulada “O ministério é excessivamente grande” e de Roberto Carneiro, dada em Dezembro de 1987 ao jornal *Expresso*, (p. 31), e denominada “É preciso inverter a lógica do Sistema”. Afirmava o primeiro: “...as escolas são quase sufocadas por circulares perfeitamente anódinas (...) dizendo ‘faça-se assim, faça-se assado’ independentemente do tipo de escola” e acrescentava relativamente ao sistema “que, enquanto for gerido a nível central, não vemos possibilidade de reformar”; o segundo declarava: “É preciso inverter a lógica do sistema. O nosso objectivo chama-se autonomia da escola. (...) É necessário como que resgatar a escola da pressão burocrática e administrativa a que tem sido submetida. O ministério da Educação não pode ser o ministério que emite circulares. Nem o processo educativo se pode reduzir ao mero cumprimento das circulares, dos despachos e das normas”. Mais recentemente, em 1996, um outro actor político, Oliveira Martins, em entrevista ao D. N. de 28 de Fevereiro dizia: “Relativamente à administração da educação, qualquer intervenção exige tempo (...) estamos em condições de lançar algumas pistas de reforma da organização do ME aproximando a educação das escolas, garantindo uma maior descentralização, autonomia e responsabilidade”.

⁵³ Esta Comissão no seu *Projecto Global de Actividades* (1986) após uma qualificação da administração centralizada da educação e do ensino como *burocrática, gigantesca e inflexível, irracional e incoerente, ineficaz e ineficiente*, apresentava como um dos principais motivos para a crise do sistema, no plano da administração, “a inexistência de uma lógica de descentralização regional ou municipal verdadeiramente assumida” (p. 29). Citamos, a título de exemplo, alguns investigadores: Formozinho afirmava que “o nível normal de administração é o nível regional (...) os departamentos regionais de educação serão incluídos na estrutura das regiões administrativas (...) [estas] são autarquias locais, isto é, são órgãos descentralizados”(1988: 67-69); Fernandes (1988: 105): “A distribuição de competências entre diferentes níveis da administração é, seguramente, um dos capítulos mais inovadores, senão o mais inovador, da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)”, acrescentando: “O nível administrativo regional é o principal beneficiário da descentralização consignada na LBSE, devendo considerar-se “o nível normal de administração” da educação” (p. 111); L. Lima alertava para o facto de que os serviços regionais de educação não se deviam limitar à condição de órgãos desconcentrados enquanto que os modelos propostos de direcção e gestão das escolas deveriam ser “realidades no quadro de uma administração regional descentralizada” integrando-se, por essa via “a escola num sistema educativo descentralizado” (1994b: 44).

credibilidade que impende sobre os actores políticos e a administração central quanto ao uso indiscriminado do discurso da autonomia, participação e descentralização sem tradução efectiva na prática administrativa” (C.A.A., 1996: 29), referindo uma “crise de legitimidade” que, sem uma clara inflexão política, dificilmente será superada no curto prazo;

• na esfera das práticas administrativas do sistema afirmou-se uma estratégia assente na desconcentração - assumindo-se como paradigmática a publicação da Lei Orgânica do Ministério da Educação (D.L. 133/93 e diplomas complementares) que, tendo como matriz base uma estrutura desconcentrada, criou as direcções regionais (equiparadas a *departamentos*, numa pseudo linguagem de modernidade patente no diploma) e as coordenações de área educativa, podendo-se, a este propósito “falar com propriedade na hipótese de uma recentralização de poderes por controlo remoto, através da criação de uma espécie de ‘capitanias’ regionalmente disseminadas em termos geográficos, mas não regionalizadas em termos políticos e administrativos” (Lima, 1994b: 46) - a qual foi a materialização de uma retórica política e de uma produção normativa balizadas através de um discurso aparentemente *apolítico e consensual* tendo como referentes os imperativos da modernização e da racionalização numa lógica económica e gestionária. E foi nesta linha de recentralização dos poderes que assistimos a uma ressemantização das palavras, utilizadas então com novos significados e novos sentidos⁵⁴. Os princípios democráticos, participativos e autonómicos, embora continuassem a ser reclamados, tenderam a ser subordinados a juízos de eficácia e eficiência, sendo nessa base justificados. A actual inflexão do discurso, com notória substituição do discurso *gerencialista* por um discurso da *cidadania* indicia a

⁵⁴ Temos presente o caso da autonomia da escola. No grupo de trabalho da Comissão de Reforma a autonomia surgia como corolário de descentralização no sentido de uma devolução de poderes (não como mera delegação). Na apropriação pelo poder político do termo, a sua conceptualização em termos democráticos e descentralizadores foi perdendo peso enquanto emergia o sentido *processual e implementativo*, representando uma melhor forma de articulação entre o nível central e os níveis local e institucional da educação escolar. Assim é que os conceitos de *autonomia, projecto educativo, comunidade educativa* começaram a ser usados “como instrumentos essenciais de uma política de modernização e racionalização, como metáforas capazes de dissimularem os conflitos, de acentuarem a igualdade, o consenso e a harmonia, como resultados ou artefactos, e não como processos e construções colectivas”. (Lima, 1994c: 132). Esta orientação é bem patente na produção normativa e regulamentadora (como por exemplo os Decretos-Lei nº 43/89 e nº 171/91). As mais recentes produções discursivas e normativas (reportamo-nos ao projecto da actual governo sobre autonomia das escolas e ao Despacho Normativo 27/ME/97) - por via do *discurso indiscriminado sobre autonomia* - são olhadas com alguma suspeição por parte dos actores educativos locais.

possibilidade de mudança de paradigma da administração do sistema actualmente centralizado-desconcentrado.

• na esfera das práticas concretas a nível escolar tem-se assistido um conjunto diversificado de ideias e de conceitos resultados de investigação contextualizada, de experiências e de práticas que, embora marcadas por um carácter fragmentário (devido aos múltiplos constrangimentos políticos e normativos de um sistema estruturalmente cristalizado) têm vindo a, progressivamente, reforçar dinâmicas democráticas de exercício de cidadania através de lógicas e iniciativas locais protagonizadas não só por actores estritamente pedagógicos mas igualmente por novos participantes locais que, paulatinamente, nos últimos anos têm vindo a envolver-se, crescentemente, em dinâmicas socioeducativas. Desta forma, e ao nível do local, interesses socioeducativos mais amplos, ao erigirem novas agendas, têm conferido uma dimensão política às realidades educativas locais as quais se têm sobreposto às posições administrativamente subordinadas dos actores pedagógicos tradicionais. Constituem-se como percursores, em última instância, de uma mudança política da administração da educação que, visando provocar uma ruptura em termos de descentralização e de devolução de poderes, se inscreve num processo distinto do das mudanças morfológicas que têm sido efectuadas (de tipo *cirúrgico* que alteram estruturas e morfologias organizacionais ao nível escolar preservando, globalmente, o sistema), e nesse sentido, exige que esse processo seja polifacetado e dinâmico conjugando negociação e contratualização com desregulamentação (não desregulação ou abandono das escolas por parte do Estado), acompanhadas por uma alteração substantiva da intervenção tradicional do poder central conducente ao assumir das suas responsabilidades de investimento, incentivo e apoio efectivos ao exercício do autogoverno das escolas e à produção de políticas educativas locais.

Este movimento de realocização das políticas e da acção educativa, como um dos componentes da elaboração e da formulação das políticas educativas das duas últimas décadas, e resultado da apropriação local de um discurso político-ideológico em torno de conceitos organizadores como descentralização e participação, constitui uma parte visível de um movimento mais amplo e estruturante da política nacional que, visando uma aproximação do Estado à Sociedade Civil, se tem pautado, no campo da

educação e da formação, por “um apagamento progressivo do nível nacional, como o único quadro para pensar as questões educativas, acompanhado, paralelamente, pela emergência de dinâmicas territoriais a nível local” (Canário *in* Alves *et al*, 1996c, p. 7). Aliás, esta é uma das características das sociedades contemporâneas, a qual constitui, segundo Charlot e Beillerot (1995: 14), “en effet de renvoyer vers la périphérie la gestion des contradictions qui sont devenue ingérables au niveau central”. E é neste contexto de emergência de dinâmicas e estruturas de intervenção educativas locais, articuladas com o tecido produtivo e social, que hoje se reequaciona o problema do *desenvolvimento*, questão sobre a qual existe, actualmente, consenso na conceptualização (ao invés das diversas opiniões acerca de *como* o conseguir) enquanto processo de mudança social global e sistémica. Afirmando-se como construção de um modelo que estrutura de forma integrada o económico, o político, o social, o cultural, e o ambiental, esta perspectiva de desenvolvimento inscreve nas suas características principais: a *pluridimensionalidade* na qual a educação se constitui como uma das dimensões, polifacetada, diversa e indissociável das outras dimensões com que se articula num processo global e sistémico; o *primado da lógica qualitativa sobre a quantitativa* valorizando critérios de natureza qualitativa em consonância com a melhoria substantiva da qualidade de vida das pessoas, individual e colectivamente consideradas; a *valorização do local* globalizando a intervenção ao nível de um território; a *endogeneidade*, que se traduz numa valorização e rendibilização dos próprios recursos, desenvolvidas através de processos de aprendizagem criativos de uma *outra* forma de os gerir; e o valor atribuído à *participação dos actores locais* considerando-se esta o garante da mobilização dos conhecimentos e das competências locais, da eficácia e da pertinência dos processos e da responsabilização colectiva, constituindo-se, assim, como um factor de conscientização para os participantes (Canário, 1995a).

O desenvolvimento local, surgiu como contraponto ao modelo de desenvolvimento que orientou, hegemonicamente, o pensamento económico e social no período que medeia entre o final da segunda guerra mundial e o final da década de setenta; este último, orientado pelas lógicas das sociedades ditas industriais, fez coincidir a ideia de crescimento económico com a de desenvolvimento: aquela tornou-se, por si só, o grande objectivo a perseguir pelas sociedades e pelos indivíduos, sendo passível de ser medido e avaliado por indicadores exclusivamente quantitativos e gerando, com base

na sua intrínseca racionalidade economicista, um conjunto de mitos - o produtivismo, o consumismo, o industrialismo, o etnocentrismo, a massificação, a homogeneização e o individualismo, entre outros.

Em reacção a estas características, o modelo de desenvolvimento local eclodiu a partir de uma forte componente crítica radicada em quatro aspectos centrais: no insucesso económico da ideia que igualiza crescimento a bem-estar universal; no insucesso social do binómio maior riqueza menor desigualdade e, conseqüentemente, mais coesão social; nos efeitos devastadores deste modelo desenvolvimentista ao nível ambiental; e no funcionamento político das sociedades, não só as autoritárias mas igualmente em sociedades com democracias representativas instituídas.

Inscrito, necessariamente, numa lógica territorial, o modelo de desenvolvimento integrado que temos vindo a caracterizar, mostra, actualmente, de acordo com Amaro (1996: 20) “uma grande vitalidade e potencialidades extremamente interessantes, por diversas razões: a crise do Estado-Nação, o ressurgimento das identidades locais anteriormente abafadas pela nação, o aparecimento de tecnologias que permitem relativizar distâncias, a redescoberta da qualidade de vida, do ambiente, do local, do genuíno, do típico”. Consubstanciando uma lógica de desenvolvimento que, nas expressões do autor citado, vem “de baixo para cima”, que parte das populações, “dos níveis locais para os níveis centrais”, exige a criação de parcerias e, conseqüentemente, a integração das actuações dos diferentes parceiros ao nível do local e destes com o Estado, o qual “tem de perceber que não se lhe pede que mande ou que se ausente, mas que colabore, que seja parceiro das iniciativas da sociedade civil, ou seja, dos cidadãos” (p. 22).

Se a este modelo de desenvolvimento tem de corresponder, como condição *sine qua non*, um quadro de descentralização política, dele advindo a importância conferida à participação em termos dos processos de decisão e de redistribuição do poder, também no sublinhar o valor intrínseco da *participação*, como processo de socialização para a democracia, reside a sua essencial função educativa ou, como diz Canário (1995a: 31) “o processo de desenvolvimento local constitui, ele próprio, um processo educativo”.

Esta asserção leva-nos à consideração das relações entre *educação*⁵⁵ e desenvolvimento, permitindo-nos a reflexão efectuada acerca das características fundamentais que esta relação tem assumido, falar de um paralelismo sincrónico entre os paradigmas de desenvolvimento dominantes e as diversas perspectivas educacionais que enformaram as políticas sociais e de educação.

Assim, no período de crescimento económico impar compreendido entre os anos 45 a 70 - os “vinte e cinco anos gloriosos” – o aumento da oferta escolar constituiu um instrumento decisivo das políticas desenvolvimentistas. Confluindo o aumento da oferta com uma progressiva e acentuada procura social de educação - enquanto via de concretização pelos actores sociais da mobilidade social ascendente – assistiu-se, nos anos 60, a um crescimento exponencial dos sistemas escolares o qual assentou em dois pilares ideológicos: a crença na qualificação dos recursos humanos como pré-requisito para o crescimento económico, defendido pelas teorias do “capital humano” e a crença nas potencialidades transformadoras da acção educativa num processo de justiça e igualdade social. A infirmação empírica destes pressupostos (como demos conta no item 1.2.1.) por parte da sociologia da educação que, num registo fortemente crítico face quer ao sistema escolar quer ao modo como ele se articula com o sistema social no seu conjunto, veio evidenciar tanto o processo de reprodução das desigualdades sociais através da escola, como a sua dissimulação, por parte desta, através da ideologia meritocrática (Bourdieu e Passeron, s/d). Foi o prenúncio da “crise mundial da educação” que, diagnosticada como “uma crise de crescimento” dos sistemas escolares, seguiu a par e passo com a crise económica mundial, desencadeada, no início dos anos 70, com o primeiro choque petrolífero.

Por outro lado, os estudos sobre os fenómenos de mobilidade social ascendente vieram desmistificar as potencialidades das dinâmicas de translação das estruturas sociais por via da escolarização como também evidenciaram a crescente desvalorização dos diplomas escolares. Os limites, evidenciados por estas investigações, do “modelo

⁵⁵ Educação, entendida no sentido global de realização humana, interligando as dimensões do ensino/aprendizagem com formação pessoal e profissional, num processo contínuo e permanente: Educação/Formação que, no dizer de T. Ambrósio (1994: 11), “adquire um estatuto de área charneira entre a Sociedade e os Individuos que extravasa os objectivos das organizações e instituições educativas públicas ou privadas tradicionais, mesmo que a sua capacidade de acolhimento e de resposta se alargue e qualifique, pois pressupõe a existência complementar de unidades e processos de apoio a trajectórias formativas flexíveis, adequadas às múltiplas situações e solicitações”.

desenvolvimentista” das décadas de 60 e 70, impulsionaram o repensar da educação, sendo reequacionadas novas vias nas relações entre educação, economia e sociedade.

A especificidade e, de certo modo, o paradoxo da situação portuguesa (pelas condições particulares, de país da semi-periferia europeia e da sua história específica ao longo do período anteriormente considerado) reside na ocorrência, em simultâneo, de processos e de fenómenos de crise com processos de consolidação da escola de massas, coexistência esta que constituiu um dos traços marcantes da realidade educativa portuguesa até aos nossos dias.

Distintas concepções acerca da educação (e do desenvolvimento) influenciaram a formulação das políticas educativas entre nós, tendo coexistido duas vias: a via onde se enquadram os esforços de *racionalização* de inspiração *tecnocrática* de finais dos anos 70 e princípio dos anos 80, que ganhou visibilidade nas tentativas de reforma e inovação educacional então efectuadas; e a via da *globalização* da acção educativa, através da crítica ao modo escolar hegemónico, e da sua *relocalização*, em função de territórios educativos, que emergiu, no anos 70, ligada ao conceito de educação permanente.

Estas duas vias enquadram-se nas situações dilemáticas que têm vindo a marcar as últimas décadas do nosso século e que se condensam nas tensões e conflitos entre modernização e democratização, centralização do poder de decisão e participação democrática no processo de concepção e decisão das políticas, opções técnico-rationais e opções políticas e substantivas na transformação dos sistemas educativos. Neste sentido, ao lado de programas de modernização e reforma administrativa - que se traduziram em movimentos de recentralização/descentralização (numa perspectiva funcionalista descentralizam-se decisões meramente instrumentais e operacionais para os níveis periféricos) e de regulação/desregulação (com controlo e concentração centrais dos poderes de decisão e opção políticas) - têm vindo a frutificar experiências e iniciativas a nível local (de produção de projectos, actos intencionais de mudança educativa tomando a forma de dispositivos diversos de conjugação e partilha de novas regras e de práticas sociais recorrentes) visando “criar situações educativas mais pertinentes relativamente aos contextos e às comunidades, articulando-se, de modo mais fértil, com processos de desenvolvimento local marcados pelo seu carácter integrado, endógeno e participado” (Canário, 1995a: 32).

De certa forma, e extrapolando a reflexão realizada por F. Antunes (1996) - a qual identificou, no contexto de debate acerca do ensino profissional na escola pública, três *discursos* principais da educação: “a diversificação da educação”; “a democratização da educação”; e “a escola democrática” - afigura-se-nos legítimo afirmar que os projectos de desenvolvimento para o país se têm constituído como eixos estruturantes das concepções de educação e de formação, prevaletentes nas decisões políticas, e que têm vindo a desenvolver-se em torno de um elemento dominante do discurso: a *valorização dos recursos humanos*. Neste contexto, o papel da educação e da formação tem, de acordo com as dominantes políticas no período da nossa história recente, oscilado entre a acentuação de uma concepção de educação e formação como *infra-estrutural e instrumental* para o processo de modernização do país (cujo eixo dinâmico se posiciona na organização económica e no sistema produtivo, pelo que se enfatiza uma oferta diferenciada de oportunidades educativas em ordem à qualificação e adequação dos recursos humanos face às mudanças necessárias e profundas da formação social portuguesa), e a acentuação de uma concepção erigida sobre princípios de democratização social e política, a denominada *democratização da educação* que, visando igualizar oportunidades e qualificar recursos humanos, se assume como parte integrante (e mesmo impulsionadora) de um processo de desenvolvimento societal que pretende harmonizar a modernização económica com os imperativos da democracia social e política do país.

Por outro lado, e como pensamento e decisão política um tanto *marginal* ao prevaletente, e como tese desenvolvida, consistentemente, pela investigação científica - quer no campo da educação, quer no interface desta com o da economia no que concerne às problemáticas do desenvolvimento - os protagonistas quer do discurso da *escola democrática* quer do da *globalização da acção educativa*, coincidem nas críticas à noção de *modernização* que enforma a concepção dominante acerca do desenvolvimento⁵⁶, que com base numa racionalidade económica contagia outros campos da vida social, como o da educação. “Procurando articular um projecto de

⁵⁶ Correia *et al* (1993: 32 ss) salientam o facto de esta concepção acerca do desenvolvimento se enquadrar num “paradigma tecnológico de mudança social” e, por outro lado inscrevem a orientação política e ideológica prevaletente num “paradigma normativo do desenvolvimento” pelo facto de esta considerar os modelos dos países centrais, “desenvolvidos” e “modernos”, como “modelos inquestionáveis a atingir”.

desenvolvimento que, levando em conta os objectivos económicos, o poder político e a estrutura social, aprofunde e consolide a sociedade democrática como alicerce para o crescimento económico, propõe uma política educativa que pode ser definida como transformadora e utópico-culturalista (o projecto da escola participada e igualitária)” (Antunes, 1996: 173), o discurso da *escola democrática* harmoniza-se com o da *globalização da acção educativa* ao revalorizarem a educação para a autonomia e a participação social na óptica de promoção de uma educação para a cidadania democrática e para a responsabilidade social - exequível através do cruzamento da intervenção da escola conjugável com dinâmicas locais e comunitárias e com diversas formas de intervenção socioeducativa no mundo do trabalho - vectores estes nucleares num projecto de desenvolvimento local.

A “reinvenção da escola”, enquanto “meio de vida”, ao integrar situações educativas não formais e informais como é defendido nas abordagens de *globalização da acção educativa* (ao enfatizarem a diversidade de modalidades de aprendizagem - autoformação, heteroformação e ecoformação - e ao articularem diversos níveis de formalização da acção educativa - formal, não formal e informal) propõe-se constituir uma mudança qualitativa no sistema escolar, onde a escola, no quadro de estratégias integradas de desenvolvimento local, procura esbater as fronteiras entre modalidades de socialização e educação escolar e os processos educativos não formais no pressuposto de que a educação não formal se constitui “como um prioridade estratégica da acção educativa” (Canário, 1995a: 34).

Esta mudança qualitativa, coincidindo - porque idêntica - com a *mudança cultural* a que fizemos referência no primeiro capítulo, condensa-se (e expande-se a partir de) no interior do espaço da triangulação que analisámos neste capítulo - descentralização / desenvolvimento / educação - e que, enquanto espaço/tempo de inter-relações, de interacções, de sinergias, de complementaridades, de tensões positivas e criativas, confere pertinência ao pensamento prospectivo com que iniciámos este capítulo: a pluralidade do futuro inscrita na liberdade de acção colectiva dos actores educativos.

2.2. Local e Escola: uma nova lógica territorial

As transformações mais pertinazes (...) emergiram das escolas, da periferia e da base do sistema e foram como que impostas aos centros cimeiros de decisão.

Rui Grácio

Deslocando a afirmação de Rui Grácio do contexto em que foi produzida⁵⁷ para o âmbito da problemática que neste item pretendemos analisar, e conjugando-a com a possível conclusão derivada da descrição analítica dos processos evolutivos das escolas e do sistema educativo nas últimas décadas e as suas características actuais (descrição e análise empreendida nos itens anteriores deste estudo) seguramente que nos confrontamos com um espaço plural que explicita e enquadra o título por que optámos neste item e, de onde, emerge a própria denominação deste capítulo: “Local. Escola. Desenvolvimento: das relações biunívocas ao entretecer de uma rede”.

Este espaço educativo local, enquanto campo sistémico, caracteriza-se pela diversidade de relações que se estabelecem entre as fronteiras que delimitam e definem as identidades dos sistemas nele inscritos, elas próprias dinâmicas (porque condicionadas pela natureza e pela intensidade das trocas - de matéria, de energia e de informação - que se realizam nos interstícios desse mesmo espaço) e é, ele próprio, produto de uma realidade complexa e global de transformação das relações entre o Estado e a Educação, como evidenciámos anteriormente. Esta pluralidade de relações radica nos diferentes horizontes e problemas sociais que, convergindo, dotam de sentido singular esse campo, conferindo-lhe unidade na diversidade que os caracteriza e, desta forma, o espaço local “vem-se apresentando como um território que permite estabelecer ligações entre diversos domínios da vida social”, e conceptualiza-se como “uma construção sobre o real, o produto das interacções que os actores sociais estruturam” (Cabrito *et al*, 1995: 29).

Esta importância atribuída ao local como marca característica da nossa contemporaneidade advem da perda de importância relativa do espaço nacional,

⁵⁷ Exemplificava, Rui Grácio, com a asserção “a gestão escolar democrática significativamente consagrada na lei de revisão constitucional de 1982” (1995: 482)

decorrente da mundialização da economia e da cultura de massas, as quais polarizaram a organização planetária no espaço global e no espaço local, afirmando-se os sistemas locais “na sua dimensão de sistemas singulares, com existência individualizada, identidade própria e não como meras parcelas de um sistema global” (B. Canário, 1995: 154).

Ao considerar-se o sistema local como um *construído* - e não um dado espacial - que pode ser definido de acordo com uma pluralidade de perspectivas (histórica, económica, cultural, política, administrativa, relacional) - e que nele o espaço educativo “se estrutura a partir das inter-relações que os vários estabelecimentos de ensino e de formação estabelecem entre si e com as restantes instituições inscritas nesse espaço” (Cabrito *et al*, 1995: 29), imprescindível se constitui, para a inteligibilidade desse campo relacional, desocultar a natureza e as características dessas relações no pressuposto que as mesmas são mediatizadas pela filosofia e pelos modelos organizacionais das diferentes instituições escolares.

Assim, e como evidenciámos no capítulo anterior, a Escola, no confluir de conjunturas sociais, políticas, económicas e educativas específicas destas últimas décadas, tem vindo a ser conceptualizada como uma organização em interacção com o contexto social em que se insere e definida pela singularidade, identidade e cultura específicas, e modos de funcionamento diferenciados. Como sistema social complexo, articula comportamentos diferenciados de actores, determinados, parcialmente, pela estrutura do sistema e dele indissociáveis mas, em última instância, finalizados de acordo com as dimensões estratégias actoriais, as quais, de acordo com Crozier, não se decretam nem se impõem. São estas dimensões que, conferindo ao sistema a qualificação de *sistema de acção concreta*, definem os modelos de funcionamento dos estabelecimentos escolares, os quais se podem posicionar entre os dois modelos *ideais* referenciados por Canário (1992b: 58): “o primeiro, correspondendo a uma escola predominantemente articulada com os órgãos centrais (ou desconcentrados) de decisão; o segundo, a uma escola fortemente interactiva com a comunidade local”. *Entre* a lógica de funcionamento dominante em cada escola e o conceito de “abertura” da escola⁵⁸ à

⁵⁸ O termo de “abertura” que conceptualiza as relações da escola com o meio é um conceito ambíguo que tem um campo de aplicação tão diverso quanto a pluralidade de orientações estratégicas que são implementadas pelas escolas, e daí o legitimar práticas de natureza muito diversa, por vezes, mesmo, contraditórias. Neste sentido a investigação tem procurado efectuar *tipologias de abertura*, como é

comunidade local (condicionante da natureza das relações estabelecidas entre o estabelecimento de ensino e o meio local) definem-se os espaços específicos de participação dos actores sociais externos.

Deste modo, e retomando, na essencialidade, a argumentação desenvolvida por Canário (1992b, 1996b), se o estabelecimento de ensino privilegia, no seu funcionamento, uma dependência subordinada aos critérios internos ao sistema de ensino nacional (assumindo-se como o último elo de uma cadeia hierárquica e funcional e desenvolvendo uma gestão centralizada e burocrática) opera, na articulação com o local, uma perspectiva de *fechamento* sobre si própria, revestindo o discurso de “abertura” um carácter, essencialmente, normativo e voluntarista. Materializa a denominada “abertura pedagógica” da escola ao contexto local no sentido em que a limita à criação de espaços curriculares pré-definidos *à priori*, espaços estes estabelecidos com base em “pontes” que, partindo da escola, se constituem como simples elos de ligação, temporários e frágeis, com um território (que não um espaço social) entendido como mais um recurso - material, simbólico ou estratégico - para solucionar um problema da escola e alimentar práticas escolares tradicionais. Pelo contrário, se o estabelecimento de ensino privilegia uma lógica de funcionamento em que são predominantes as conexões com a comunidade local e a sua articulação interactiva, desenvolve uma perspectiva de “abertura” que se consubstancia na “concertação deliberada da acção de diferentes parceiros, fortes e autónomos a nível local: Escolas, Autarquias, Associações Locais, Empresas, Centros de formação profissional, Bibliotecas públicas e Museus, etc.” (1996b: 70). Patente temos aqui uma escola que se define

“(…) como um sistema de comportamentos que põe em interacção num contexto específico, grupos diferentes de pessoas que, *dentro e fora* do território da escola, concorrem para fazer cumprir, de forma directa ou indirecta, as funções sociais acometidas à instituição escolar. O seu funcionamento é em grande medida o resultado da interacção das representações e comportamentos dos vários grupos de actores sociais envolvidos (professores, alunos e pais). A escola insere-se pois

exemplo da apresentada por Alves *et al* (1996), os quais definem quatro campos conceptuais de abertura de acordo com a orientação estratégica que a condiciona: a) *coexistência funcional* que tem como referência a extensão, ao meio, das práticas escolares tradicionais e que se concretiza nas visitas de estudo e no aumento dos contactos com os pais; b) *abertura natural*, a qual reconhece nos alunos a interface privilegiada entre o dentro e o fora da escola; c) *investimento material* ou *recurso* quando a relação com o meio visa, fundamentalmente, a captação de recursos; e d) *abertura artificial* que consiste “numa primeira fase, na descentração do domínio estritamente didáctico para o domínio da transversalidade dos saberes escolares, prevê, numa segunda fase, o alargamento do âmbito da intervenção educativa a domínios nunca antes ensaiados como a animação sócio-educativa e a educação pelo desenvolvimento” (p. 96).

numa outra rede de relações, mais vasta, correspondente a uma comunidade local, entendida como uma entidade social organizada e com identidade própria” (Canário, 1992b: 69).

Ao inserir-se numa *rede de relações mais vasta*, a escola, projecta dois sentidos (interdependentes) na sua lógica de funcionamento:

- internamente, a “abertura” da escola à comunidade insere-se numa estratégia de mudança da própria escola, que visa transformá-la numa *comunidade de aprendizagem* - as relações de poder e as relações do saber alteram-se com o desenvolvimento de modos de trabalho colaborativo, em que uma *lógica de produção* se substitui à *lógica de consumo* e, desta forma, se concretiza a “adequação da instituição escolar ao contexto social e cultural, à diversidade dos alunos, às suas experiências, saberes e interesses” (Canário, 1992b: 81). É, por um lado, a *reinvenção da escola* enquanto *meio de vida* (como explicitámos no item anterior), onde “as aprendizagens escolares e a escola (...) passarão a ter, também, um sentido imediato, e não a ser encaradas como úteis, apenas, em função de hipotéticos benefícios económicos e sociais, num futuro relativamente longínquo.” (Canário, 1996b: 68). É, por outro lado, a assunção de uma *concepção reticular* do funcionamento do *sistema de acção colectiva* que é a escola, isto é, um modo de funcionamento que Butera (1990, *in* Canário, 1996b: 71) designa de “modelo orgânico”, que concretizando um sistema, em simultaneidade, cooperativo e conflitual, dota de autonomia as diferentes unidades e flexibiliza a organização do trabalho no interior das escolas, constituindo o *funcionamento em rede* a estratégia *primeira* do projecto educativo;

- Externamente, a lógica de “abertura” da escola surge como um dos eixos estruturantes (e definidores) das práticas educativas que, numa reapropriação localizada e territorializada das orientações da política educativa centralmente decididas, tenderão a ser repensadas de uma forma globalizada, no quadro de um território, entendido enquanto espaço físico e social. A educação escolar integra-se na matriz global dos processos educativos não formais, e a escola torna-se um parceiro na construção e implementação de um Projecto Educativo Local, tornando complementar e convergente a sua acção educativa com a de outras instituições locais, igualmente, com responsabilidades sociais e educativas.

Esta linha de pensamento reenvia-nos para a *mudança cultural* de que fala Barroso (1998) e que fizemos referência ao clarificarmos dois dos conceitos

estruturantes deste estudo: o da mudança e da parceria. As dificuldades e complexidades inerentes a esta *mudança* advêm das características intrínsecas ao nosso sistema educativo, enquanto que a sua premência advem da necessidade (ditada pela “crise da escola”, explicitada no capítulo anterior) de integração da escola na sua comunidade de referência aliada ao reforço da dimensão social do seu trabalho. Este é um processo global e indutivo, a que podemos chamar de *inclusão social da escola*, que conduz, necessariamente, à construção de redes e associações de escolas quer com outras escolas quer com equipamentos sociais locais, como forma de *afirmação de identidades educativas territoriais e de contextualização da acção educativa*.

Efectivamente, acompanhado a ampliação das funções que tradicionalmente eram acometidas às escolas, as respostas aos problemas educativos actuais, pressupõem, como refere B. Canário (1996b:2) quer “a articulação interinstitucional local” quer a “participação acrescida dos próprios interessados na resolução dos problemas”. Neste sentido, o cenário descrito por A. Benavente e O. Garcia, em 1992, impõe-se, actualmente, pela evidência empírica:

“Quem se situa na Escola como área profissional, e ao mesmo tempo consegue dispor-se a intervir, constata que os problemas educativos actuais não encontrarão resposta nos limites dos tempos, dos espaços e das formas directamente escolares. Quem está nessa encruzilhada tem necessidade de alargar os horizontes: novas lógicas, propostas exploratórias, outras interrogações, ensaios controlados - quanto ao aprender / saber / fazer / treinar / organizar / intervir. Vai ter que imiscuir-se no real envolvente e vai parar a outros espaços sociais e a outras áreas de actividade com outros actores”(1992: 3).

Esta articulação da escola com outros espaços sociais, políticos e económicos, enquanto processo de apropriação por uma determinada comunidade de diversos espaços, assente na mobilização dos actores sociais e desenvolvendo uma lógica de implicação, é já uma realidade no nosso contexto local, onde experiências inovadoras -de construção de modalidades de acção partenarial, enquadradas em processos de desenvolvimento integrado - têm vindo a ser implementadas e desenvolvidas, como é o caso do Projecto Educativo Local da Golegã.

Num interessante estudo sobre este *Projecto*, B. Canário (1996b) dá conta de um conjunto de conclusões, no que respeita ao desenvolvimento de uma política educativa local, nomeadamente, referindo que:

“O pano de fundo de um Projecto Educativo Local é a realocização da escola no seu contexto espacial e comunitário. (...)”

Em termos de intervenção educativa, é (...) preciso ter em consideração a configuração da rede escolar e actuar numa perspectiva de globalização da educação, integrando no território de intervenção todas as instituições que asseguram a função educativa face a um determinado ecossistema humano. É a esse conjunto que se dá o nome de *bacia de formação*. (...)

A opção de realocar a escola tem também implicações a nível do currículo, podendo dizer-se que se traduz na construção de um currículo local, no sentido de construir uma contextualização particular das aprendizagens programáticas e de introduzir na escola elementos significativos da cultura local. É, assim, através das novas relações que se estabelecem entre a escola e o meio, que se espera renovar a escola e torná-la mais apta responder às necessidades dos indivíduos e das sociedades actuais” (p. 17).

Trata-se do repensar a escola, do assumir de uma orientação política própria de cada escola, de redefinir e alargar o próprio conceito de escola como sinónimo de “uma rede de equipamentos, de serviços e de relações com fins de ensino (ou com fins educativos mais gerais)” a qual constituindo-se como “uma unidade autónoma de gestão (do ponto de vista estratégico, pedagógico, administrativo e financeiro)” sem pôr “em causa a individualidade (social, humana e pedagógica) de cada um dos elementos que compõe essa rede”, corresponde a um “processo propiciador da constituição de territórios educativos” definidos, exactamente, por essa “rede de equipamentos que serve uma determinada população ao longo do seu percurso escolar” (Barroso, 1977a: 59). Trata-se de articular as escolas e o local de acordo com uma nova lógica - contrária às lógicas prescritivas e normativas traçadas a partir das instâncias centrais que no quadro de uma política de ordenamento do território definem fronteiras e delimitam campos de acção para conjuntos de escolas – que, emergente das próprias práticas sociais e institucionais de actores locais, resulta do esforço de integração de interesses diversos, mediados, necessariamente, pela acção do Estado. Trata-se de um nova lógica territorial. Necessária.

“Entre nós (...) na decisão e gestão da Política da Educação e Formação não bastam já as medidas legislativas, os acordos políticos, regulação das relações de cooperação entre parceiros tradicionais. O mundo da educação, nuclearmente assente nas escolas, extravasa-se para as comunidades locais, as regiões, as empresas, os info-espacos (...). Os espacos educativos e os actores/parceiros sócio-educativos são múltiplos” (Ambrósio, 1996: 31).

3. Um estudo de caso múltiplo: uma parceria em acção

3.1. O processo heurístico e metodológico

3.1.1. Definição de uma problemática

Na sua pluralidade irreduzível os conceitos de parceria e de mudança, situados no universo do sistema educativo e radicados no campo meso da escola, interligam-se numa construção de sentido em que, muitas vezes, o horizonte dos caminhos por fazer dificulta a percepção e a inteligibilidade (rigorosas) das distâncias entre o futuro que se quer e a realidade que se impõe. Neste sentido, o estudo de caso múltiplo que efectuámos, e que neste capítulo vamos dar conta, ganha pertinência ao incidir sobre realidades múltiplas e singulares, mobilizando estes conceitos como artefactos intelectuais para conhecer essas realidades. E se, nos dois capítulos anteriores, encontrámos o *sentido* dessa construção configurando teoricamente a escola como objecto de estudo, procuramos agora, numa contextualização desses saberes arquitectados, contribuir para uma maior visibilidade da escola como objecto social⁵⁹. Como sublinhou Rui Canário (1996a: 129) a *visibilidade* é sempre um *construído*, pelo que as diferentes formas de *ver* a escola inscrevem-se num processo que *procede do racional para o real*, afirmando-se, deste modo, o *primado da teoria relativamente à experiência sensível* e considerando-se que, sob um ponto de vista epistemológico, *as perguntas têm prioridade sobre as respostas*. Foi a assunção desta perspectiva que nos levou a efectuar - num olhar sobre o desenvolvimento de um projecto de parceria num conjunto de cinco escolas - uma abordagem *relacional do real*, procedendo a uma

⁵⁹ Reportamo-nos à reflexão efectuada por Cf. Rui Canário no texto Cf. (1996a), em particular à distinção da “escola” como objecto social e objecto de investigação: “Esta distinção entre a escola como objecto social e a escola como objecto de investigação remete, ainda, para um outro tipo de clarificação (...) o separar o processo de construção da escola como objecto de estudo, da emergência das condições que tornam possível a sua “visibilidade” como objecto social. Estamos, porventura, face a duas etapas, a dois momentos, ou talvez a duas dimensões de uma mesma realidade” (p. 128).

interrogação sistemática sobre os cinco estabelecimentos de ensino, focalizada no campo das práticas sociais - as práticas de parceria - a partir do conjunto de teorias e conceitos de que demos conta nos capítulos anteriores. Esta problemática, propulsora do processo de investigação, elucida o *segmento da realidade* sobre o qual incidiu a nossa investigação, ou dito de outro modo, recorta ao nosso objecto de estudo. Efectuando uma formulação mais operacional desta problemática, traduzimo-la num conjunto de seis questões fundamentais, que aqui não assumem qualquer estatuto de precedência mas tão somente um procedimento metodológico que focaliza, de diferentes formas e ângulos, os campos de significação das dimensões analíticas que a investigação posterior irá reconstruir como uma configuração global:

- radicou a adesão dos cinco estabelecimentos de ensino ao projecto de parceria proposto (projecto descrito e analisado nos itens seguintes deste capítulo) na conformidade das análises sobre o diagnóstico do meio e da visão estratégica do seu desenvolvimento e ainda, e em simultâneo, na necessidade de resposta às múltiplas exigências sociais que hoje são feitas às escolas?

- implicando este partenariado a coordenação e cooperação, entre os parceiros, no desenhar e desenvolver das diversas actividades, terão as escolas, ao assumi-lo, *assumido de facto*, as suas próprias potencialidades e limites, construindo deste modo a sua identidade e a sua autonomia?

- tendendo este projecto, através de uma acção local contextualizada, a fortalecer as redes de relação interactiva com a comunidade local, o seu desenvolvimento conduzirá *de facto* a uma mudança de relação da escola com a comunidade local, confirmando-se, neste caso, a asserção de Rui Canário (1994a: 224-225): “a mudança de relação da escola com a comunidade tem de ser concomitante com a mudança interna da escola. Esta muda mudando a sua relação com a comunidade”?

- a decisão desta parceria, impondo responsabilidades e exigindo a prestação de contas, constituir-se-á como um processo novo de construção de práticas de relação e de práticas de trabalho diversificadas adequadas quer à diversidade social dos alunos quer ao contexto em que as mesmas decorrem?

- poder-se-á considerar que, na sua configuração e no seu funcionamento estas escolas, enquanto *construídos sociais* ultrapassam as limitações do quadro legal existente

e criam as condições de desenvolvimento de processos não formais e informais de participação de alunos, de professores, de pais e outros elementos da sociedade local?

· os processos e procedimentos conducentes à aceitação/construção da parceria, ao permitirem potenciar uma “situação democrática” nas relações de poder nestas organizações escolares e ao constituírem-se como estratégia de mudança (no campo de uma autonomia limitada), levarão a que as escolas, rompendo com a visão de organizações fechadas e reprodutoras das orientações regulamentadas e normativas produzidas no “centro” enveredem por uma prática de diálogo e interacção com as comunidades locais que, prospectivamente, conduza “à construção de políticas educativas locais, no quadro de processos integrados de desenvolvimento, orientados pelos princípios da globalidade, da endogeneidade e da participação” (Canário, 1994b: 40)?

Constituindo estas questões o ponto de partida deste trabalho, e porque nos interessa compreender a importância dos projectos de parceria na construção da autonomia da organização-escola, contextualizando a problemática em torno da análise da escola como organização e da reflexão sobre o conceito de mudança (mudança do funcionamento interno das instituições escolares bem como mudança da articulação das escolas com a comunidades locais), sintetizámo-las em duas questões orientadoras da investigação a realizar:

A existência de um parceria sócio-educativo reflecte-se em mudanças ao nível do funcionamento da organização-escola?

A existência de parcerias determina mudanças ao nível das práticas dos actores essenciais da organização-escola: professores e alunos?

e definimos como objectivo geral de pesquisa o de

Compreender a relação existente entre os processos e procedimentos utilizados na construção e no desenvolvimento de parcerias sócio-educativas e as mudanças operadas no funcionamento da organização-escola e nas práticas dos seus actores fundamentais: professores e alunos,

o qual desdobrámos em três objectivos operativos:

- *Identificar, descrever e analisar os processos e procedimentos utilizados na construção dos partenariados sócio-educativos.*

- *Comparar os objectivos da construção das parcerias através das representações dos diferentes parceiros.*

- *Verificar e analisar os contributos do partenariado para as eventuais mudanças organizacionais das escolas.*

De um outro modo, e sob um ponto de vista de senso comum⁶⁰, as interrogações chave que desbloquearam a nossa intenção investigativa (que este trabalho materializa) condensam-se em quatro enunciados: O que levou ao estabelecimento de um partenariado sócio-educativo? Como se estabeleceu? Com que objectivos? Qual o sistema de representações dos diferentes parceiros?

3.1.1. Características do Estudo e opções Metodológicas

Considerados os temas / problemas que acabamos de equacionar e os objectivos que pretendemos alcançar com este estudo, considerámos ser o desenho qualitativo (que privilegia a abordagem de tipo etnográfico) aquele que oferecia as maiores possibilidades de responder aos nossos requisitos. O aceder a esta conclusão teve subjacente uma reflexão epistemológica e metodológica do conhecimento científico social e educativo actuais⁶¹ e o entendimento de que são as exigências da situação a investigar que

⁶⁰ Temos presentes as afirmações de Boaventura de Sousa Santos (1987: 55-56) sobre as diferentes formas de conhecimento “a mais importante de todas é o conhecimento do senso comum, o conhecimento vulgar e prático com que no quotidiano orientamos as nossas acções e damos sentido à nossa vida. (...) É certo que o conhecimento do senso comum tende a ser um conhecimento mistificado e mistificador mas, apesar de ser conservador, tem uma dimensão utópica e libertadora que pode ser ampliada através do diálogo com o conhecimento científico” e tentamos, neste trabalho, *interpenetrar o conhecimento do senso comum pelo conhecimento científico na busca de uma nova racionalidade, uma racionalidade feita de racionalidades.*

⁶¹ Fizemos uma revisão da actual literatura sobre filosofia da ciência, que se caracteriza pela recusa de critérios absolutos na demarcação da cientificidade e, ao invés, pela afirmação de uma pluralidade de métodos de investigação, especialmente no campo das ciências sociais. Nestas prevaleceram (e prevalecem) duas perspectivas teóricas a positivista e a anti-positivista caracterizadas sinteticamente do seguinte modo: a primeira, vinculada à epistemologia e metodologia das ciências naturais, adopta o modelo hipotético-dedutivo, procura explicar, controlar e predizer os fenómenos educativos, e de acordo com os modelos de racionalidade das ciências naturais clássicas, busca a objectividade e a eficácia, estudando, exclusivamente, os fenómenos observáveis que são susceptíveis de medição, de análise matemática e de controlo experimental e generalizando os seus resultados; a segunda, caldeada numa

condicionam a utilização dos métodos no sentido de alcançar a mais ampla visão da realidade, definindo método como o conjunto de operações e actividades que, de acordo com o processo pré-estabelecido, se realizam de forma sistemática para conhecer (e actuar sobre) a realidade. (Re)equacionámos ainda o pensamento de Boaventura Sousa Santos num discurso sobre as ciências,

“O conhecimento pós-moderno, sendo total, não é determinístico, sendo local, não é descritivista. É um conhecimento sobre as condições de possibilidade. As condições de possibilidade da acção humana projectada no mundo a partir de um espaço-tempo local. Um conhecimento deste tipo é relativamente imetódico, constitui-se a partir de uma pluralidade metodológica. Cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada. Só uma constelação de métodos pode captar o silêncio que persiste em cada língua que pergunta.” (Santos, 1987: 48)

para vigorar a cientificidade do processo de pesquisa que empreendemos e que pretendemos que se materialize num conhecimento *local* e simultaneamente *total*, um conhecimento sobre as condições da possibilidade, em que as respostas encontradas dependerão da *língua* em que forem *perguntadas*.

Optámos, então, por - numa perspectiva humanístico-interpretativa (qualitativa, etnográfica, naturalista) - descrever e interpretar fenómenos educativos (e sociais) através da elucidação das acções educativas observáveis directamente e dos seus significados e intenções de acordo com as perspectivas dos próprios actores sociais, ou seja, das suas representações entendidas, como o faz Moscovici (*in* Marques, 1996: 31) enquanto “um factor constitutivo da realidade social, do mesmo modo que as partículas e os campos invisíveis são um factor constitutivo da realidade física”.

tradição filosófica complexa, fenomenológica, hermenêutica, interaccionista, mito-simbólica, pragmática, reivindica a especificidade do estudo da sociedade através da utilização de métodos qualitativos, descritivos e indutivos, pratica a *verstehen* weberiana (a compreensão) para interpretar a acção social e estuda a realidade de forma holística, global, polifacetada e dinâmica. Estas perspectivas enformam os dois modelos ou paradigmas entendidos enquanto expressão do modo que, num determinado momento, tem uma comunidade científica de focar os problemas dominantes da investigação em ciências sociais - o quantitativo e o qualitativo. Os partidários de um e outro dos paradigmas através de posicionamentos anquilosados têm, em consequência, impossibilitado o diálogo e dificultado a superação da dicotomia quantitativo/qualitativo no que concerne à questão dos métodos. O problema reside na dificuldade em separar, nesta discussão, o nível paradigmático do nível metodológico-técnico, já que o optar por um dos paradigmas não determina, em exclusividade, o método de investigação a aplicar (Cf. Serrano, 1994; Cohen & Manion, 1986, Bogdan & Bilken, 1994, Almeida e Pinto, 1986).

Encarando os estabelecimentos de ensino como uma totalidade⁶², utilizando processos indutivos e heurísticos e partindo dos dados recolhidos através de entrevistas, observação naturalista⁶³ (directa e distanciada), notas de campo e análise de documentos, acedemos a categorias que permitiram estruturar e analisar os dados e chegar a conclusões compreensíveis (conforme especificaremos ao longo deste capítulo). Efectuámos, em suma, um estudo de caso múltiplo, concretamente, realizámos o “examen de un caso en acción” na definição dada por MacDonald e Walker⁶⁴: um caso de parceria educativa em curso, no palco de cinco escolas, tendo sido no desenho desta investigação, equacionadas as seguintes dimensões⁶⁵:

- partiu-se de uma concepção humanista da educação e do conhecimento da complexidade, diversidade e multiplicidade dos fenómenos educativos, focalizando-se a situação concreta da parceria e dos interfaces que a mesma possibilita com a comunidade educativa;

- centrou-se no nível meso do sistema educativo - as Escolas E.B.2,3 e Secundárias de Aljustrel, Almodôvar, Ourique e Castro Verde - encarando-as na perspectiva do quadro sistémico de análise articulada com a corrente do individualismo metodológico isto é, através da articulação do sistema com o actor a fim de se ter acesso a uma nova compreensão da concretização da rede de relações internas e externas à escola;

- centrou-se na compreensão de significados no contexto dos fenómenos educativos elucidando a teoria, os valores e a subjectividade dos participantes assim como a relação entre o investigador e os sujeitos e as situações sobre as quais investiga.

Estas dimensões, que podemos entender igualmente como pré-condições sobre a conveniência do uso do estudo de caso, são congruentes com as características

⁶² Na acepção dada por Rui Canário: “(...) encarar o estabelecimento de ensino como uma totalidade corresponde a criar uma realidade conceptual nova, um utensílio mental que permite abordar as problemáticas que construo, em cada processo de investigação. Assim, partindo da conceptualização do estabelecimento de ensino como uma totalidade sistémica, posso analisar domínios mais restritos e internos à escola, como posso, com o mesmo ponto de partida, analisar relações da escola com outros níveis mais vastos, a montante ou a jusante.” (1996a: 132).

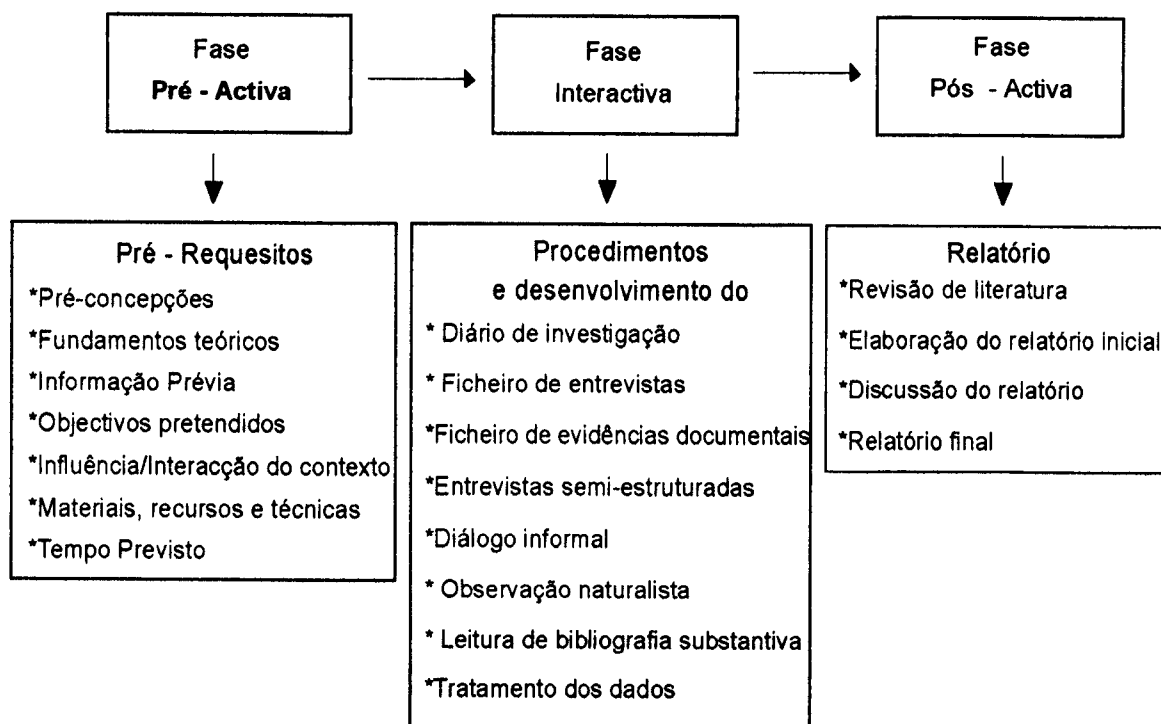
⁶³ No sentido que lhe é dada por Albano Estrela, op. cit. , capítulo I, essencialmente como técnica de análise qualitativa do real.

⁶⁴ Estudo de caso como processo que procura descrever e analisar uma entidade no seu desenvolvimento, ao longo de um determinado tempo, em termos qualitativos, complexos e compreensivos (citados por Serrano, op. cit. p. 83).

⁶⁵ Utilizamos as dimensões definidas por Martínez Bonafé para o desenho de estudos de caso na investigação educativa (citado por Serrano, op. cit. p. 91), adaptando-as ao nosso objecto de estudo.

específicas deste método: particularista, descritivo, heurístico e indutivo. Por outro lado, enformam a estrutura e organização do estudo de caso múltiplo que levámos a cabo e que esquematizamos de seguida:

Quadro 1
Estrutura e Organização do Estudo de Caso Múltiplo



(adaptado de M. Bonafé, citado por Serrano, op. cit. pp. 96-97)

Construímos, deste modo, este estudo em três etapas, ou usando a terminologia de Bonafé, em três fases:

· Na primeira (fase pré-activa) familiarizámo-nos com a natureza e o âmbito da área do objecto de estudo, fazendo uma aproximação ao “conjunto das disponibilidades conceptuais substantivas - as teorias em sentido restrito” (Almeida e Pinto, 1986: 63) e, face à problemática teórica, definimos os *problemas de investigação* para os quais buscávamos as *respostas*. Pressupôs, conforme visualizamos no quadro 1, a definição e enquadramento dos objectivos, dos fundamentos teóricos da informação de que se

dispunha, dos critérios de selecção e de delimitação do caso⁶⁶ e das influências dos contextos onde se desenvolveu o estudo, dos recursos e das técnicas necessárias e da planificação do tempo previsto para a realização da investigação.

Nesta fase, construímos os guiões das entrevistas semi-estruturadas (Anexos 1 e 2), partindo do referencial teórico que sustentou o levantar da problemática, dos pressupostos metodológicos e epistemológicos a ter em conta para a concretização do trabalho e, ainda, da nossa *sensibilidade* (Vala, 1987) face ao tema/problema a estudar (a vivência da introdução do Projecto “À Descoberta da Vida Activa” numa das escolas envolveu-nos no contexto da pesquisa, abrindo-nos horizontes de investigação ao transpor ideias, preocupações e reflexibilidade sobre as práticas para o plano da reflexão analítica e compreensiva de uma nova prática social no contexto de cinco organizações escolares específicas: o partenariado sócio-educativo).

A estes guiões - e como utensílagens técnicas de recolha selectiva de informações - agregámos uma ficha de caracterização das escolas (Anexo 3).

A segunda etapa (fase interactiva) correspondeu ao trabalho de campo e ao processo de desenvolvimento da investigação. Utilizámos uma pluralidade de técnicas de investigação procurando assegurar a compreensão holística dos fenómenos em estudo e recorremos a procedimentos de triangulação metodológica (a fim de comparar a informação obtida em diferentes fontes), directamente relacionados com a *flexibilidade* - como uma das características de análise intensiva dos fenómenos sociais referenciada por Almeida e Pinto, (1982) - na utilização de diversos instrumentos de recolha de dados.

Dada a nossa opção por um paradigma de investigação que se centra na compreensão de fenómenos sociais, a pesquisa realizada desenrolou-se em torno dos actores sociais e dos processos que foram protagonistas. Daí o papel nuclear das entrevistas nos dispositivos de recolha de dados utilizados.

Realizámos um total de seis entrevistas, todas elas de grupo. Reegeram-se por uma grande flexibilidade tendo as problemáticas abordadas sido inscritas na matriz de indagação construída nos guiões, sem que, todavia, as questões se limitassem às pré-definidas, conforme os anexos 4 a 9 ilustram. Efectuámos registos magnéticos que

⁶⁶ Sendo as práticas de parceria o enfoque primeiro do nosso estudo, outros campos de análise que o Projecto “À Descoberta da Vida Activa” poderia abrir, foram por nós ou não equacionados ou tocados marginalmente. Exemplificamos com o “Programa de Orientação Escolar e Profissional” que, como actividade desenvolvida pelas cinco escolas em parceria com a ESDIME, poder-se-ia constituir, por si só, como objecto de pesquisa.

foram, em seguida, transcritos assegurando o respeito pela estrutura discursiva dos entrevistados e, deste modo, reproduzindo integralmente os registos discursivos atravessados pelas marcas de oralidade.

Duração das entrevistas, entrevistados e objectivos são apresentados no quadro seguinte:

Quadro 2
Entrevistas - quadro síntese

Organi-zações	Objectivos	Entrevistados	Dura-ção
ESDIME	Apreender o significado, enquanto representações, do investimento na formação dos jovens, correlacionando-o com as perspectivas de desenvolvimento local através da dupla identificação do paradigma de promoção do desenvolvimento preconizado pela Agência e das razões que conferem significado à sua participação no contexto do sistema escolar.	Presidente Sociólogo Psicóloga	135 min.
ESCOLA A	Captar as razões que conferem significado à aceitação e ao desenvolvimento do projecto "À Descoberta da Vida Activa", correlacionando-as com as concepções de "escola" e de "poder" dos órgãos directivos e pedagógicos das Escolas. Reconstruir o quadro da(s) dinâmica(s) da acção colectiva dos actores que dirigem as Escolas através da identificação dos processos e procedimentos de constituição da parceria.	Vice- Presidente C. D.; Director de Turma; Psicóloga Estagiária	100 min.
ESCOLA B		Presidente C.D.; 2 D. Turma; Animador do Projecto; 2 Psic. Est.	120 min.
ESCOLA C		Vice- Presidente C. D.; Animador do Projecto	105 min.
ESCOLA D		Presidente C. D.; 2 Directores de Turma	95 min.
ESCOLA E		Pres.; Vice- Pres. C. D.; C.D.Turma; Animador do UNIVA	120 min.

No contexto desta pesquisa a recolha documental acompanhou, transversalmente, todas as fases da investigação. Referenciamos como documentos consultados e de maior pertinência para e no desenvolvimento do processo de pesquisa, os seguintes:

Quadro 3
Documentos consultados - quadro síntese

ESDIME	ESCOLAS
- "À Descoberta da Vida Activa"- Projecto de intervenção nas Escolas - Concelhos de Aljustrel, Almodôvar, Castro Verde e Ourique. - Relatório final do ano de 1995/96. (referência às "Linhas Orientadoras para 96/97).	- Projectos Educativos e/ou Planos Anuais de Actividades. - "Planos de Accão" do Projecto "À Descoberta da Vida Activa". - Actas dos Conselhos Pedagógicos e Conselhos de Directores de Turma com referências ao <i>Projecto</i> .

- Proposta de implementação de um Programa de Orientação Escolar e Profissional. - Correspondência dirigida às Escolas e a outras entidades parceiras no <i>Projecto</i> .	- Folhetos Informativos do Programa de Orientação Escolar e Profissional. - Cartazes informativos de Actividades (ex: Conversas com Profissionais).
---	--

Todos os documentos assinalados foram objecto de análise e, conjuntamente com as entrevistas, as conversas informais (sem gravação), a observação distanciada de diversas actividades insertas nos “Planos de Acção” e a observação directa (não sistemática nem intensiva por limitações inerentes ao desenvolvimento do estudo de caso múltiplo por que optámos, mas suficientemente regular para possibilitar uma recolha de informação de amplo espectro sem ser condicionada por hipóteses ou preocupações teóricas de partida) do quotidiano da vida das escolas, constituíram-se como as metodologias de inquirição levadas a cabo no trabalho de campo que decorreu entre os meses de Janeiro a Junho de 1997.

A diversidade de metodologias justifica-se pelo facto de termos desenvolvido a investigação num permanente vai-e-vem entre uma estratégia mais formal - que obedecendo a requisitos mais tradicionais (ou positivistas) da investigação científica definiu uma *problemática de investigação*, formulou *objectivos* e a partir deles procedeu à *recolha de informação* que materializou nas entrevistas semi-estruturadas, as quais, pilotadas por um quadro teórico inicial, permitiram uma aproximação extensiva ao objecto de estudo (uma vez que os guiões construídos foram-no suficientemente *precisos* e *directivos* em relação às questões problemáticas que interessava explorar e suficientemente *extensivos* e *amplos* de modo a que, o sistema complexo das inter-relações quotidianamente desenvolvidas, se desolcultasse) - e uma estratégia mais informal, etnográfica, teoricamente descomprometida, marcada por *incursões etnográficas* (efectuadas com alguma errância) na recolha da informação sendo esta, a par e passo, acompanhada pela análise, o que pressupôs uma reflexão sistemática sobre o material que se foi recolhendo como resposta à preocupação primeira de penetrar nos universos simbólicos de significação dos actores⁶⁷ envolvidos directamente no projecto.

⁶⁷ O problema que determinou esta recolha residiu no procurar compreender os significados culturais que os actores convocam para interpretar as suas experiências, ou, dito de outro modo, aproximarmo-nos dos conceitos através dos quais os actores fabricam e reproduzem, quotidianamente, as suas representações. Aqui assumiram relevância especial as conversas informais e, de certa forma, posicionámo-nos no campo do interaccionismo simbólico ao pretendermos analisar as trocas simbólicas que decorrem das interacções.

A adopção destas duas estratégias de investigação permitiram-nos abordagens analíticas diversificadas, não segmentarizando, em excesso, do ponto de vista metodológico, a descrição sociológica da realidade que focámos e, nesse sentido, *retratámos - a preto e branco - as escolas e captámos (algumas) imagens da sua vida organizacional.*

Os dados recolhidos foram, por via desta dupla estratégia metodológica, sujeitos a triangulação, maximizando-se, deste modo, a confiança nos resultados obtidos. E é no sentido de validar a informação colhida, que passamos a descrever o processo de análise dos dados que efectuámos.

Como etapa de busca sistemática e reflexiva da informação obtida através de diversos instrumentos e técnicas, a análise de dados constitui um dos momentos mais importantes do processo de investigação. Como salienta Serrano (1994):

“ El sentido del análisis de datos en la investigación cualitativa consiste en *reducir, categorizar, clarificar, sintetizar y comparar* la información con el fin de obtener una visión lo más completa posible de la realidad objeto de estudio.(...) el modelo de análisis de datos puede ser muy variado tanto como el investigador pueda necesitar e inventar para sistematizar y presentar la información.(...) Este modelo de análisis busca la objetividad (...) en el significado intersubjetivo. Contempla la realidad de modo holístico, total divergente, global.” (pp.102- 104)

No âmbito deste sentido aberto e fluído, e de acordo com os pontos comuns do processo de análise de dados referidos por investigadores em metodologia qualitativa (nomeadamente Bogdan & Biklen, 1994; Miles & Huberman, 1985; Goetz & LeCompte, 1988; Vala, 1987) o processo seguido para análise dos dados recolhidos foi operacionalizado de acordo com o carácter interactivo e cíclico dos três grandes momentos interdependentes que o sistematizam:

· No primeiro momento, efectuámos uma *análise exploratória* dando início a um primeiro nível de codificação e redução dos dados. Na construção desta codificação global considerámos a natureza da própria informação e orientámo-nos pela problemática teórica de enquadramento do estudo e pelos objectivos definidos para a pesquisa, tendo chegado às seguintes unidades temáticas (ou directamente emergentes dos documentos ou deles inferidos): opção(s) estratégica(s) de *desenvolvimento* (local); sentido(s) de *autonomia* e *identidade* das escolas; perspectiva(s) de *mudança*; lógica(s) de *participação*; perspectiva(s) de *relação escola/meio*; entendimento(s) de *parceria*.

Procedemos, numa última fase deste momento, a uma segmentação dos textos de acordo com as unidades significativas encontradas;

· No segundo momento, a *descrição* levou-nos a um exame exaustivo de todos os segmentos de cada categoria e à (re)avaliação de todo o corpus informativo compilado. E aqui surgiram-nos as questões metodológicas que normalmente se associam à análise de conteúdo: Como definir unidades de análise ainda mais restritas que as já assinaladas? Como espartilhar as entrevistas sem anular a sua unidade de sentido? Como operacionalizar um modelo de análise que permita decifrar o sentido do discurso (imbuído do pensamento real, do pensamento politicamente correcto e ainda do pensamento feito moda)? Como normalizar analiticamente a heterogeneidade dos discursos produzidos em contextos tão diferentes como aparentemente semelhantes?

Ao categorizar os discursos descodificaríamos as falas (fa-lo-íamos: no sentido? nas expressões? nos conteúdos? nas estruturas?) e o acumular de codificações e descodificações sendo uma sequência de fragmentos do discurso seria igualmente um amontoado de estilhaços da unidade do sentido encadeado nesse mesmo discurso.

Nesta linha de pensamento e porque, neste momento descritivo, efectuámos a sumarização da informação segmentarizada em cada uma das unidades de codificação já referidas, verificámos que cada uma dessas categorias eram, de certo modo, irreduzíveis à padronização⁶⁸: organizar novas codificações com tudo o que isso implica de standardização e nivelamento iria pôr em causa a existência da própria unidade temática, enquanto componente crucial do discurso, e também como possibilitadora de o encarar como signo de um código. Deste modo, arriscar-nos-íamos a perder as características essenciais do tema: o seu cunho *abstracto* (enquanto capacidade de evocar um conjunto de valores e concepções de práticas) e a sua *universalidade* (como condição de entidade abstracta e polarizadora de sentidos fundamentais e como irradiação cultural que dele é própria). Por estas razões optámos por passar ao momento seguinte;

· A *interpretação*, como terceiro momento, (considerado pelos investigadores qualitativos como o momento mais criativo duma investigação ao permitir dar respostas a problemas particulares constataando-os com as teorias gerais) exigiu-nos uma reflexão sistemática e crítica de todo o processo de investigação: verificar, na investigação, a

adequação entre o objecto e o pensamento; levou-nos a integrar, relacionar, estabelecer conexões entre as diferentes categorias, a compará-las, a assumir, em suma, os resultados e a pô-los em relação com os esquemas conceptuais que explicam e interpretam as práticas. Mas, porque os procedimentos metodológicos qualitativos que utilizámos foram orientados a fim de possibilitarem a reconstrução do universo do sentido⁶⁹ que a realidade revestia para os actores que quotidianamente a construiam, a interpretação procurou captar, para além do significado dos discursos, o seu sentido semântico percebido mas, igualmente, a sua intencionalidade latente.

Por fim, retomando as fases referenciadas por Bonafé, a fase pós-activa - em hora de construção - irá , norteadas pelas exigências próprias da prática científica actual, fazer emergir o conhecimento da reflexão suscitada pelos resultados obtidos com o trabalho empírico realizado nas cinco escolas.

3.2. O Projecto “À Descoberta da Vida Activa”

3.2.1. O Contexto, os objectivos e os intervenientes

A introdução deste item na estrutura do presente trabalho radica no facto de se assumir um quadro de análise em que a contextualização espacial surge associada às estratégias dos actores sociais⁷⁰, o mesmo é dizer, que se privilegia uma abordagem sociológica em que o lugar, o social e o cultural se associam, estreitamente, em sistemas complexos mas singulares. Desta forma, considerando como factor a ter em conta o

⁶⁸ Cada unidade já segmentarizada, pela sua profundidade, apresentava-se como um todo, um sistema estruturado e, portanto, analisável em si mesma.

⁶⁹ À maneira weberiana de compreensão dos fenómenos sociais, atendendo ao sentido, explícito ou implícito, que os próprios indivíduos dão às suas acções.

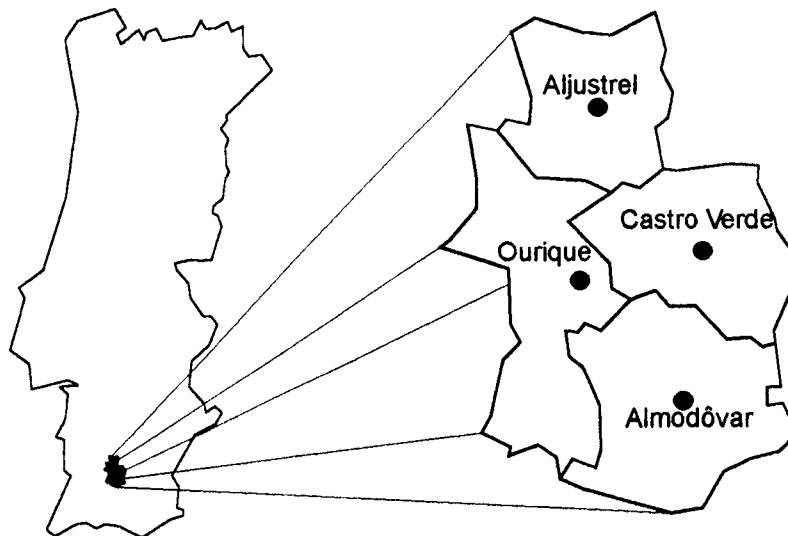
⁷⁰ Perspectiva subsidiária das ideias expressas por I. Guerra: “A análise do espaço e do seu uso é, simultaneamente, uma questão prévia e um complemento se se quer integrar a diversidade das lógicas sociais” (p. 180) e, neste sentido, o espaço, para o estudo dos processos sociais, surge como “um agente de enraizamento que opera através de um sistema de interesses, representações e significações. E porque, nesta óptica, o espaço permite situar os diferentes actores sociais uns em relação aos outros, revela-se dotado de capacidade para induzir orientações para a acção, orientações essas que, pela sua especificidade de relações territorialmente localizadas, distribuem oposições e solidariedades a partir de outras bases” (Guerra, 1987: 186).

impacto das estruturas espaciais sobre as oportunidades sociais, a descrição do espaço em que se focaliza o nosso estudo, permite-nos reflectir sobre os posicionamentos dos actores sociais no processo particular de constituição das parcerias sócio-educativas, procurando-se aceder à sua compreensão.

A localização do nosso trabalho empírico nos quatro concelhos alentejanos de Aljustrel, Almodôvar, Castro Verde e Ourique deriva de um condicionalismo de partida que é o facto de constituírem parte significativa da área de intervenção de uma Agência Técnica de Desenvolvimento Local - a ESDIME⁷¹ - à qual se deve a proposta e o enquadramento do projecto “À Descoberta da Vida Activa”, desenvolvido nos estabelecimentos de ensino oficial básico (3º ciclo) e secundário existentes nos concelhos referidos.

3.2.1.1. Delimitação espacial da zona de estudo e suas características sócio-económicas

Figura 1 - Mapa



⁷¹ A “ESDIME” - Empresa de Serviços para o Desenvolvimento Integrado da Messejana - nasceu, em 1988 em Messejana - uma freguesia no concelho de Aljustrel - do “Projecto experimental para o desenvolvimento de micro-regiões no interior de Portugal”, lançado pela Federação Nacional das Cooperativas de Produtores de Serviços com o apoio do Fundo Social Europeu. Assumindo inicialmente um projecto inovador e ambicioso no âmbito da formação para a promoção do desenvolvimento numa óptica territorialista, o “Projecto de Formação para o Desenvolvimento integrado de Messejana” (1988-90) teve como “objectivo provocar um processo de mudança através da promoção da auto-iniciativa dos formandos desempregados (100 numa freguesia de 1500 pessoas) e a criação duma sociedade/associação/cooperativa (a actual “ESDIME”) que apoiasse além do tempo de vida do Projecto, o desenvolvimento dos projectos profissionais dos formandos, bem como o desenvolvimento da freguesia e da Sub-região integrando os seus vários vectores: económico, cultural e social.” (in *Folheto de Promoção da Agência*).

O mapa ao visualizar a nossa zona de estudo, permite concluir da contiguidade dos concelhos em termos geográficos o que, *à priori*, sustenta uma igualdade de situações e problemas sob o ponto de vista das estruturas demográficas, sociais e económicas.

De facto, os concelhos de Aljustrel, Almodôvar, Castro Verde e Ourique possuem uma relativa homogeneidade na estrutura dos recursos e nas formas de ocupação da população e situam-se no grupo dos concelhos mais deprimidos de toda a região do Alentejo. A sua estrutura de actividades está, no essencial, orientada para o aproveitamento dos recursos locais: ao nível do solo (com solos agrícolas de fertilidade muito desigual mas com predominância dos sem aptidão agrícola); ao nível do subsolo (dispõe de importantes reservas de pirite cuprífera que constituem actualmente o suporte da principal actividade produtiva não agrícola); e ao nível dos recursos paisagísticos (património natural ligada à imagem da planície alentejana e às áreas de interesse cinegético)⁷².

A região que integra estes quatro concelhos é, segundo Pedroso (1994)⁷³ um exemplo potencialmente paradigmático da realidade conceptualizada como *espaço social rural* definível cumulativamente por apresentar uma estrutura demográfica caracterizada por baixas densidades populacionais com diversas formas de povoamento (desde o disperso aos pequenos aglomerados), por uma estrutura produtiva assente na dependência económica e simbólica de formas de exploração de recursos naturais quer na produção quer nos serviços e, como estruturante das relações locais, a predominância do interconhecimento e da ligação à natureza como factores de identidade colectiva.

Não obstante os quatro concelhos apresentarem traços de diversidade ao nível das condições físicas e humanas - diversidades importantes para a especificidade identitária de cada concelho mas que na economia deste trabalho se não assumem de importância relevante - os indicadores sócio-económicos revelam traços de depressão profundos que são a razão dos processos de intervenção para promoção do seu desenvolvimento.

⁷² Síntese de informação recolhida nos seguintes autores e documentos citados na bibliografia: Cordovil (1987), Neves *et al.* (1992), Pedroso *et al.* (1989), Pedroso (1994) e ESDIME (1994).

⁷³ Segundo este autor os princípios base de definição de espaços rurais que adopta são subsidiários das concepções de José Madureira Pinto e de Bernard Kayser.

São apontados três bloqueios-tipo ao seu desenvolvimento: as limitações biofísicas que põem em causa o seu sistema produtivo agrícola no contexto do espaço europeu; a escassa diversificação das actividades produtivas que excluído o enclave natural das indústrias extractivas, se restringem a actividades de pequena transformação e pequeno comércio tradicional orientado para o mercado local; e o défice de iniciativa empresarial e, complementarmente, de capacidade de retenção de recursos humanos qualificados. (Neves *et al*, 1992).

No sentido de superar estas debilidades têm sido equacionadas várias perspectivas de promoção de desenvolvimento apresentando-se como a orientação estratégica mais consensual a óptica *territorialista*⁷⁴ que, baseada na endogeneidade dos processos de desenvolvimento e no valor atribuído à participação dos actores locais, assume como elemento central da mudança a *educação para o desenvolvimento* (Silva, 1990) entendida como uma estratégia de animação/educação que, através da valorização do endógeno, dos valores e saberes dos actores locais visa a produção de transformações sócio-culturais, de mudanças. Santos Silva sintetiza da seguinte forma as contribuições desta abordagem:

“(…) a contribuição crucial parece-me residir no potencial característico de uma estratégia de educação para o desenvolvimento para considerar interfacialmente elementos que outras estratégias, designadamente do tipo económico e administrativo, só conseguem ver como opostos: e refiro-me, sobretudo, à interligação da tradição e da modernidade, da experiência e da inovação, dos recursos endógenos e da pressão exógena, que decorre de a perspectiva centrada na(s) cultura(s) poder caracteristicamente oscilar entre os pólos do património e da criação, fazendo dessa oscilação a sua própria força dinâmica” (1990: 130).

Esta proposta enquadra-se no nosso campo de análise o qual envolve, exclusivamente, a problemática das estratégias de promoção do desenvolvimento no domínio da educação e da formação. Importa, neste contexto, determo-nos sobre as características culturais da zona no que concerne à qualificação dos recursos humanos e à configuração local dos sistemas de ensino e de formação.

⁷⁴ Esta óptica *territorialista* - ao invés da *funcionalista* que é equacionada no quadro disciplinar da economia espacial e da política económica - inscreve a sua problemática no âmbito interdisciplinar da economia-sociologia-antropologia-história ao partilhar dum “quadro conceptual que considera os contextos sócio-culturais como elementos determinantes a valorizar na definição das estratégias de actuação e/ou esquemas de análise” (Pedroso, 1994: 90).

3.2.1.2. Qualificação dos recursos humanos e configuração local dos sistemas de ensino e de formação.

Quadro 4
População Residente, segundo o nível de instrução, em 1991
(em Percentagem)

Concelhos	Não Sabe Ler e Escrever	Sabe Ler Escrever sem possuir Grau de Ensino	Ensino Básico (1º Ciclo) (1)	Ensino Básico (2º Ciclo) (1)	Ensino Secundário (3º Ciclo) (1)	Ensino Secundário (1)	Ensino Médio (1)	Ensino Superior (1)
Aljustrel	23.7	1.3	45.7	11.0	9.7	6.1	0.9	1.6
Almodôvar	28.3	1.5	44.1	10.2	7.8	5.8	1.0	1.3
Castro Verde	22.7	0.9	47.0	11.4	7.9	6.9	0.9	2.3
Ourique	31.7	2.8	42.7	9.6	6.8	5.1	0.5	0.8
Alentejo	24.5	1.1	42.3	11.2	9.9	7.1	1.1	2.8
Baixo Alentejo	25.8	1.1	42.4	11.0	9.6	6.6	1.1	2.4

Fonte: I.N.E., XIII Recenseamento Geral da População (Censos 91 - Resultados Definitivos)

(1) Agrega as situações de : completo, incompleto e frequente. Utilizamos a terminologia actual embora as fontes figurem as designações anteriores à L.B.S.E..

Da análise do quadro acima transcrito relativo à situação da população residente, na nossa zona de estudo, face à escolaridade, sobressaiem duas características: a elevada taxa de analfabetismo, a qual afecta maioritariamente a população idosa, e o peso muito reduzido da população detentora de escolaridade média ou superior.

Se tomarmos como orientação a actual escolaridade obrigatória (9º ano de escolaridade) todos os concelhos apresentam taxas iguais ou superiores a 90%, dado este que, no entanto, deve ser relativizado pelo peso que na estrutura etária da população residente⁷⁵ detêm os mais idosos, os quais são os menos escolarizados. Por outro lado, o recente desenvolvimento do nosso sistema educativo, em especial a sua democratização e o alargamento da escolaridade obrigatória, tem contribuído, no todo nacional, para prolongar a escolarização dos jovens. No caso em estudo, esta tendência de alteração sensível em termos de elevação dos níveis de escolaridade globais não é ainda visível embora se perspective, a prazo, essa situação.

⁷⁵ Em 1991 nos grupos etários de 25-64 e 65 e + anos apresentavam as seguintes percentagens respectivamente: Aljustrel - 49,1 e 18,8; Almodôvar - 48,1 e 19,9; Castro Verde - 48,1 e 20,7 e Ourique - 48,7 e 24,1.

Vários estudos empíricos incidindo sobre esta zona apontam um *profundo desajustamento* entre as apetências dos jovens - forjadas num sistema educativo concebido em termos nacionais e tendo subjacente uma socialização no quadro dos valores da civilização urbana - e as necessidades e estruturas produtivas locais, desajustamento esse que, em última instância, se tem materializado na “tendência para o abandono por parte dos mais qualificados” (Cordovil, 1987: 103), provocando um duplo constrangimento: a desertificação em termos quantitativos e o fenómeno a que chamam a *fuga dos cérebros* absolutamente necessários num processo de reconversão da região. Alás, esta mesma asserção é corroborada pelos dados apresentados no quadro relativo à percentagem da população residente detentora de cursos médios e superiores.

Se, em termos de análise, partirmos de duas premissas, axiomáticamente assumidas neste contexto, as quais enunciamos da seguinte forma: primeira, se para a reconversão das regiões em crise o potencial de desenvolvimento constituído pelos jovens escolarizados, entendidos como recursos mobilizáveis para o desenvolvimento local, é um factor de peso determinante; e, segundo, se uma carreira escolar bem sucedida é factor de mobilidade social ascendente, então, inelutável se torna evidenciar o papel fulcral que a Escola tem nestas regiões deprimidas. Se, ainda, considerarmos que entre os objectivos consagrados na L.B.S.E. ao ensino básico compete “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões...” (alinea a) Artº 7º) e “proporcionar a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional...” (alinea e) Artº 7º), enquanto que para o ensino secundário a mesma lei define nas suas alíneas f) e g) do Artº 9º que lhe cumpre “favorecer a orientação e formação profissional dos jovens (através de preparação técnica e tecnológica) com vista à entrada no mundo do trabalho” e “(...) favorecer o desenvolvimento de reflexão metódica, de abertura de espírito, de sensibilidade e de disponibilidade e adaptação à mudança”, configura-se, determinantemente, a centralidade da escola em toda esta problemática do diálogo entre educação e sociedade em mudança e desenvolvimento.

Por estas razões se nos apresenta de importância ímpar referenciar as condições concretas de funcionamento do sistema educativo e formativo na nossa zona de estudo, restringindo a nossa análise crítica à educação escolar, exclusivamente às sub-unidades

do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, uma vez que é a este nível que vamos questionar o quadro de possibilidades e condicionalismos que o sistema educativo e formativo português coloca a um esforço de promoção territorializada do desenvolvimento.

Relembrando que as iniciativas de educação e formação nos contextos locais são enquadradas pelos sistemas de carácter nacional, propomo-nos a retratar a sua configuração nos quatro concelhos em que incide o nosso estudo empírico.

Em primeiro lugar, há que referir a existência de duas redes e equipamentos de formação: a dos estabelecimentos de ensino básico e/ou secundários em cada sede de concelho e a do Instituto do Emprego e Formação Profissional. A análise desta segunda rede - que é representada localmente pela actividade do Centro de Formação Profissional de Aljustrel e dos Centros de Emprego de Beja e de Ourique e que enquadra o subsistema de Aprendizagem - não cabe no âmbito dos objectivos que delineámos para esta investigação.

De referir, ainda, que ausente nestes concelhos está a componente do sistema escolar prevista na L.B.S.E. e materializada pelo Decreto-Lei nº 26/89 - as Escolas Profissionais- que configurando uma nova articulação da política educativa nacional com as diferenciações sociais regionais, apela a um envolvimento de parceiros locais na génese e gestão de projectos de formação em parceria com autoridades públicas e, em consequência, à integração territorial dos objectivos da formação.

Face à inexistência de poder mobilizador de actores locais como promotores deste modelo de formação em contexto escolar, importa-nos, sim, orientar a nossa objectiva para a realidade organizacional da educação escolar existente, e consequentemente para a estrutura real de oportunidades de ensino acessíveis aos seus residentes, a qual nos dá o quadro que apresentamos na página seguinte.

Numa focalização de grande angular, o quadro mostra-nos que o sistema educativo oferece aos jovens residentes nos concelhos de Aljustrel, Almodôvar e Castro Verde, para além do ensino básico obrigatório (2º e 3º Ciclos), as duas opções existentes em termos de ensino secundário regular - Cursos Gerais (CSPOPE) e Cursos Tecnológicos (CSPOVA) - sendo-lhes vedadas as chamadas modalidades especiais de educação escolar - Ensino Artístico Especializado e Ensino Profissional- com excepção

do Ensino Recorrente. Constitui excepção o caso de Ourique que só oferece cursos de carácter geral.

Quadro 5
Tipologia das escolas

Escolas	Tipologia	Cursos
Aljustrel	EB 2/3	2º Ciclo + Rec.
		3º Ciclo + Rec.
	ES	3º Ciclo
		CSPOPE
		CSPOVA
Almodôvar	EB 2,3 / S	2º Ciclo + Rec.
		3º Ciclo + Rec.
		CSPOPE
		CSPOVA
Castro Verde	ES	3º Ciclo + Rec.
		CSPOPE
		CSPOVA
Ourique	EB 2,3 / S	2º Ciclo + Rec.
		3º Ciclo + Rec.
		CSPOPE

Fonte: D.R.E.A., *Estabelecimentos de Educação e Ensino*, 1996/97

Restringindo o campo de focalização e aumentando a profundidade obtemos os quadros 6 e 7 seguintes:

Quadro 6
Rede do Ensino Secundário das Escolas

Agrup.	Cursos	Aljustrel	Almodôvar	Castro Verde	Ourique
1	Curso Carácter Geral	☺	☺	☺	☺
	Curso Tecnológico				
	• Informática				
	• Construção Civil				
	• Electrotecnia/ /Electrónica				
	• Mecânica				
2	Curso Carácter Geral				
	Curso Tecnológico				
	• Design				
	• Artes e Ofícios				
3	Curso Carácter Geral	☺			
	Curso Tecnológico	☺	☺	☺	
	• Serviços Comerciais		☺		
	• Administração	☺		☺	
4	Curso Carácter Geral	☺	☺	☺	☺
	Curso Tecnológico				
	• Animação Social				
	• Comunicação				

Fonte: Rede Escolar do B.A.A.L. - 1996/97

Quadro 7
Cursos C. Geral: Ofertas por Escola da Componente de Formação Técnica

Disciplinas	Aljustrel	Almodôvar	Castro Verde	Ourique
Oficina de Expressão Dramática				
Oficina de Artes				
Técnicas de Org. Empresarial	♣			♣
Técnicas Laboratoriais - Física				
Técnicas Laboratoriais - Química	♣			
Técnicas Laboratoriais - Biologia		♣		♣
Técnicas Laboratoriais - Geologia			♣	
Desporto			♣	
Int. Tecnologias da Informação	♣	♣	♣	
Aplicações de Electrónica				
Desenho Técnico - Constr. Civil				
Desenho Técnico - Mecânica				
Técnicas de Tradução - Alemão				
Técnicas de Tradução - Francês	♣	♣	♣	♣
Técnicas de Tradução - Inglês	♣	♣	♣	♣
Métodos Quantitativos	♣	♣	♣	♣

Fonte: Rede Escolar do B.A.A.L. - 1996/97

Conforme visualizamos nos quadros 6 e 7, no ensino secundário regular o leque de formação oferecido é reduzido, sobretudo no que concerne aos cursos tecnológicos (sendo que das onze hipóteses que o subsistema oferece só duas são concretizáveis nos quatro estabelecimentos) e, na componente de formação técnica, em que a diversidade de oferta nas estruturas que existem é muito inferior à prevista no subsistema de formação em que se insere.

Estas limitações são fruto, em parte, da escassez da procura, a qual deriva, por um lado, da própria escassez de recursos humanos existentes já que o índice de população residente, em consequência da recessão demográfica, é insuficiente para a diversificação das ofertas; e, por outro, do efeito de selecção escolar que acontece de forma significativa durante o terceiro ciclo - é marcante o insucesso da implementação do ensino básico como universal nesta zona, sobretudo em Ourique e Almodôvar⁷⁶ - e especialmente na transição deste para o ensino secundário, a que se agrega o facto de os *sobreviventes* procurarem as vias de ensino numa lógica de progressão escolar até ao ensino superior, o que rarefaz a procura de formação orientada para a vida activa.

⁷⁶ Identificam-se nestes concelhos situações graves e estatisticamente detectáveis de elevada taxa de desistência (2º e 3º ciclos) e os primeiros indícios de *mau* desempenho (3º ciclo) conforme publicação do M.E. (1995) "Caracterização Regional dos Factores de Abandono e Insucesso Escolar nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico".

Todavia estas limitações também devem ser explicadas, a outro nível, como consequência das políticas de planeamento das estruturas centralizadas e desconcentradas do Ministério da Educação. No âmbito da Lei Orgânica deste ministério (Decreto-lei nº 133/93) devem partir das escolas as propostas de criação e de encerramento dos cursos sobre os quais são tomadas decisões a nível superior, sendo, nesta conformidade, a coerência regional do sistema da responsabilidade da Direcção Regional. As mudanças introduzidas pela reforma curricular no ensino secundário - que tenderiam a potenciar a existência de novos domínios de formação dada a proclamada disseminação do ensino secundário tecnológico - conjugadas com as orientações expressas na Carta Escolar do Alentejo (DRES, 1992) - resultado formal de um trabalho conjunto de entidades públicas responsáveis pelo planeamento da educação a níveis central e regional - na qual se expressava que havia condições para a criação de ofertas diversificadas nos quatro concelhos no âmbito quer das tecnologias (electrónica, electricidade) quer de gestão e informática e ainda na agricultura (em Ourique)⁷⁷, contrariamente às expectativas das escolas, não alterou a matriz organizadora da oferta do ensino secundário existente anteriormente.

De facto, a oferta local de formação, como demonstramos nos quadros, acabou por materializar-se numa oferta tripolar de formação - científico-naturais, humanidades e económico-sociais - com predominância dos vias *académicas* que visam preparar os jovens para o prosseguimento de estudos e surgindo uma única área tecnológica- económica e social - com um curso de *Serviços Sociais* curso este “predominantemente relacionada com a face externa das organizações do ponto de vista da colocação dos bens que produzem ou dos serviços que prestam” e um de *Administração*, por sua vez, “relacionado com a face interna das organizações ou com apoio ao seu funcionamento” (GETAP, 1993: 73).

Verifica-se, deste modo, que a oferta escolar local do ensino secundário segundo a dominante do conhecimento científico assenta na velha dicotomia entre “ciências” e “letras” acessível em todos os concelhos, enquanto que a componente tecnológica , seguindo uma tradição de oferta (existiam disseminadas pela nossa zona de estudo, anteriormente à reforma curricular, as componentes vocacionais de Contabilidade e

⁷⁷ Proposta tornada pública no Seminário (Évora, Maio, 1992) organizado pelo Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação e pela Comissão de Coordenação Regional do Alentejo e da Direcção Regional de Educação do Sul.

Administração) sofre uma retracção embora se constitua como a única oferta de ensino potencialmente apropriável localmente dada a possibilidade de qualificação dum grupo de jovens para serviços administrativos ou comerciais quer na Administração Pública quer em empresas privadas existentes ou a surgir.

Relativamente às ofertas de componente técnica dos cursos de carácter geral, enunciadas como “parte integrante e relevante de formação geral de todos os cidadãos” e “uma autêntica gramática da contemporaneidade” a coexistência de mais de cinquenta por cento das opções nas quatro escolas a par da matriz constituinte das mesmas, indicia que a oferta assentou prioritariamente nas condições humanas e materiais existentes - as técnicas de tradução são componentes tecnológicas do chamado *núcleo mole* não necessitando de investimentos adicionais em equipamentos nas escolas - e afigura-se legítima a conclusão que prevaleceu na organização da rede uma lógica de continuidade e rendibilização de recursos ao invés de se privilegiar o objectivo discursivamente enunciado de permitir aos jovens a apropriação das competências que lhes dê o acesso ao “papel estratégico da tecnologia - no sentido da compreensão global da técnica e dos produtos técnicos”. (GETAP, 1993: 29).

O que acabámos de descrever parece evidenciar uma lógica que deu prioridade à difusão de resposta a uma procura assente na mobilidade espacial dos jovens associada à progressão na hierarquia escolar que é, aliás, o objectivo central do sistema de ensino centralizado em que as escolas se constituem como braços alargados de uma rede existente na dispersão territorial nacional. Contrariamente ao pressuposto expresso pela Direcção Regional de que “a educação pode ser indutora do desenvolvimento dos meios rurais, estabelecendo redes de articulação horizontais potenciadoras e construtoras do desenvolvimento integrado e partilhado” (C.N.E., 1996b: 174), o que verificamos é a inexistência de oferta de ensino tendencialmente orientado para a inserção local que socialize privilegiadamente para o enraizamento territorial, a par da ausência de perspectivas de articulação e complementaridade entre escolas integradas em espaços intermunicipais contíguos, com acessibilidades fáceis entre si, de modo a proporcionar aos jovens dessa área uma pluralidade de opções dentro do sistema de ensino regular. Pensamos, então, ser lícito concluir, tal como o faz Pedroso que “o ensino secundário tende a não constituir um instrumento de promoção directa do desenvolvimento ao nível local e a não ser entendido nesta óptica, antes servindo como plataforma para a

formulação de projectos juvenis de saída e deixando a outras redes de inserção social o trabalho de favorecer ou contrariar esses projectos” (Pedroso: 1994,179).

Os estudos empíricos realizados nestes concelhos interiores do sudoeste alentejano, que temos vindo a reflectir, dão-nos conta que as aspirações escolares dos estudantes do ensino secundário se prolongam para uma trajectória no ensino superior, embora também haja uma proporção significativa dos que não têm expectativas escolares superiores e para quem a escola desempenha a função de *compasso de espera* à entrada na vida activa; isto, porque, como vimos, o sistema escolar local não fornece alternativas centradas na inserção profissional. Em ambos os casos, verificam-se como relevantes tanto a produção de projectos de mobilidade espacial associados à obtenção de condições que lhes permitam o cumprimento das aspirações sociais como a rejeição das oportunidades locais de emprego.

Sendo hoje evidente que a problemática da relação entre educação e promoção do desenvolvimento, tendo como quadro de análise o sistema educativo, tem de ser equacionada na fronteira das relações entre as saídas do sistema e as possibilidades de apropriação territorial dos resultados obtidos, também se afigura pacífico sublinhar no nosso sistema educativo - que continua a ter como estruturante uma lógica que resulta da definição central de objectivos e que se centra na produção de condições individuais de mobilidade social, mas que, ao mesmo tempo, devido às tentativas reformistas e às inovações parcelares que aqui e ali têm vindo a acontecer, abriu e consolidou hiatos de liberdade/possibilidade de alteração dessa mesma lógica - a introdução de um conjunto de mecanismos que visam reforçar as condições para a absorção territorial dos resultados desse mesmo sistema.

Nesta conformidade, as escolas, enquanto actores sociais, apresentam cada vez um maior protagonismo na prossecução de políticas de formação no quadro de uma “autonomia manifesta ou implicitamente conquistada” (Alves *et al*, 1996: 63) ao mesmo tempo que inscrevem a sua acção num registo contrário às práticas homogeneizadoras e desterritorializadas (ditadas pela sua dependência estrutural em relação aos órgãos centrais, mais ou menos desconcentrados) e conquistaram espaços de decisão na assunção de relações privilegiadas com parceiros sociais diferenciados, em ordem à sua inserção nos processos de desenvolvimento local.

Dada a configuração local dos sistemas de ensino e formação existentes na nossa zona de estudo, descrita anteriormente, e por conseguinte, sendo essa a realidade focada pela nossa objectiva, afigura-se-nos importante realçar que, existem espaços aparentemente não perceptíveis a um *olhar exterior*, porém a possibilidade de utilização - pela nossa parte, para aproximação à realidade - de uma metodologia fenomenológica assente no vivido, permite-nos, no funcionamento desse sistemas, encontrar *aproximações* a esse conjunto informe de *mecanismos* que tendem a surgir nas brechas de um sistema ainda fortemente uniforme e centralizado.

Neste quadro de referências e tendo em conta aos estudos prospectivos sobre a zona que apontam, como tendências de transformação previsíveis no horizonte de médio prazo, a elevação dos níveis de qualificação escolar e profissional dos jovens residentes, o desafio que se coloca às escolas, em parceria com outras entidades, é o de desenvolver competências facilitadoras da integração na *vida activa* por parte destes jovens sem que, necessariamente, abandonem os seus concelhos de origem. Este é um dos desafios fundamentais para o progresso futuro destes concelhos num contexto de mudanças profundas e inevitáveis.

Vamos, nos itens seguintes, procurar desocultar, no contexto atrás descrito, as razões de emergência do Projecto “À Descoberta da Vida Activa” e os seus objectivos, procurando confirmar ou infirmar se o mesmo se inscreve no campo orientador das estratégias de formação-desenvolvimento e, se se constitui como projecto de mudança justificável num território que não tem endogenizadas as condições necessárias ao seu desenvolvimento.

3.2.1.3. Das razões de emergência do Projecto

Como dissemos, ao proceder à contextualização do Projecto “À Descoberta da Vida Activa”, este foi conceptualizado por uma Agência Técnica de Desenvolvimento Local - a ESDIME - sediada em Messejana, uma freguesia do concelho de Aljustrel. Esta agência nascida nos finais da década de 80 como “projecto experimental para o desenvolvimento de micro-regiões do interior de Portugal”, enquadra na sua origem os

projectos de formação para a promoção do desenvolvimento em regiões rurais desfavorecidas, com o apoio do Fundo Social Europeu e, define-se, actualmente, como “*Agência Técnica para o Desenvolvimento no Sudoeste Alentejano, com uma base societária assente em cidadãos com vontade e capacidade de intervirem*” (Folheto de Promoção da Agência). E é, exactamente, uma das suas áreas de intervenção o “Fomento da cultura empreendedora dos jovens”, o que *à priori* justifica a sua acção nas escolas, uma vez que o público alvo dessa acção se encontra, maioritariamente, nestas instituições.

Outras são também as razões desta intervenção segundo os seus promotores, as quais, e de acordo com a análise dos dados por nós efectuada, se filiam numa estratégia de intervenção marcadamente territorial assente nos três pilares fundamentais deste modelo conforme o explicitado por Pedroso (1994: 210):

“ - reportam-se a um método de intervenção que valoriza a iniciativa local e a identificação de uma situação-problema, que serve de força motriz ao processo de intervenção subsequente;

- baseiam os pressupostos de intervenção na promoção do potencial local, quer pela descoberta, quer pela formação para a utilização de recursos;

- consideram o processo de formação como um processo global, que inclui a dimensão da preparação para a dinamização de actividades económicas (com maior ou menor centralidade)”

Neste sentido, recorre a uma metodologia assente, no essencial, em duas vias: o diagnóstico inicial do potencial de recursos locais com vista ao seu efectivo conhecimento e a promoção e dinamização de projectos susceptíveis de criarem actividades, efectuadas através da formação dos recursos humanos, otimizando as suas virtualidades. E, neste contexto, porque a identificação da situação existente se constitui como uma etapa fundamental para a estruturação de todo o processo de intervenção subsequente, importa transcrever a análise que os promotores do Projecto fazem do espaço em que radica a sua acção:

“A análise que nós fazemos é que o principal estrangulamento tem a ver com a falta de cultura empreendedora e empresarial por parte da população em geral, e por parte de alguns actores principais com responsabilidades; e esta falta de cultura empreendedora e empresarial - são coisas que se confundem mas têm as suas diferenças - tem raízes profundas na forma como esta região se foi desenvolvendo - ou não desenvolvendo - ao longo das últimas

décadas, ou séculos, se calhar. De alguma forma, podemos dizer que o Alentejo e, particularmente, esta parte do Baixo Alentejo, foi perspectivado, um pouco, como uma colónia, ou seja, eram-lhe dadas funções económicas conforme as necessidades do centro e sempre dependente disso.

(...) o grande bloqueamento: dependência de uma ou duas actividades - da agricultura e da indústria extractiva (minas); pouca diversificação; inexistência de um sector empresarial com algum peso e algum dinamismo; fraco, senão completo alheamento dos factores de mercado; (...) a existência de um nível de densidade populacional extremamente baixo; recursos humanos extremamente desqualificados e as qualificações a desactualizarem-se em relação às novas possibilidades - e daí considerarmos que é este o cerne da questão, e é por aqui que temos de apostar.” (Presidente da ESDIME, Entrevista, pp. 270 - 272)

Fácil é deduzir, do contexto acabado de descrever, a consciência da existência de situações-problema que exigem a adopção de uma estratégia de animação/educação que elegendo a “pedagogia da mudança”⁷⁸ como elemento central dessa estratégia, procura na transformação das capacidades dos actores locais, para produzirem e recriarem os seus próprios recursos, a via das transformações sócio-culturais que, fazendo o interface entre o tradicional e o moderno, o endógeno e o exógeno, colocarão em marcha um projecto que se pretende global e participado:

“(...) a nossa linha de trabalho será apostar muito numa intervenção junto dos recursos humanos, tentando qualificá-los no domínio da cultura empresarial, da capacidade de iniciativa e, em simultâneo e paralelo com isso, exercer alguma capacidade de atracção de recursos humanos externos, porque a debilidade é tão grande que não estamos num processo de auto-regeneração por si mesma, ela tem de ser feita e ajudada por atracção de recursos humanos e desta conjugação toda poderá nascer também a capacidade de “lobby” junto do poder, em que finalmente sejam dadas importância e condições a esta região para se desenvolver e, enfim, os recursos financeiros e institucionais necessários para que isto aconteça (...) não está em causa irmos para um desenvolvimento que nos desidentifique do ponto de vista cultural e doutros pontos de vista, mas obviamente que isso tem de ser feito à luz dos tempos modernos; a influência das culturas dominantes é decisiva; é preciso encontrar esse casamento, não podemos ir para o típico, para o tradicional sem que seja equacionado com as questões da modernidade.” (Presidente da ESDIME, Entrevista, pp. 272 - 273)

Como é referido, o processo educativo que preconizam exige a participação de agentes exteriores a par das disponibilidades e vontades dos actores locais que, em interacção com os primeiros - ambos transformados em parceiros associados -

⁷⁸ “La pédagogie du changement”, expressão utilizada por Alleresde e Aguetant, (1991: 117) in Pedroso, op. cit. p. 207

provocarão a alteração de um projecto originariamente de “intervenção sócio-educativa” num projecto de “interacção sócio-educativa” conforme a formulação de Alberto de Melo⁷⁹ (1988: 60). A formação é, então, aqui entendida como meio para atingir o objectivo territorial essencial, ou seja, o de promover o potencial local endógeno num contexto territorial fragilizado. E, desde aí, as razões da intervenção nas escolas:

“No aspecto de aprendizagem e de formação a Escola é o cerne. Hoje com os nove anos de escolaridade obrigatória, consideramos que aí a intervenção é fundamental do ponto de vista das gerações novas e das gerações vindouras. (...) Aqui o que consideramos fundamental - e é a questão da “Vida Activa” - é combater nas gerações actuais - e que de certa forma já herdaram dos pais - uma postura relativamente passiva, que não uma postura activa, de empreendimento. E isso é uma das coisas que nos preocupa sobremaneira, e o Projecto incidiu muito nesse domínio e, neste momento, é para nós uma vertente fundamental do trabalho da ESDIME. É bom que se diga que é uma vertente extremamente difícil de convencer os poderes públicos da sua importância e de arranjar meios para ele (...) é difícil (porque os efeitos são a prazo e não imediatos) convencer que, para esta intervenção nas Escolas, é necessário haver recursos de um conjunto de instituições, que irão parar aos jovens que estão nas Escolas.” (Presidente da ESDIME, Entrevista, p. 273)

Deste modo definidos os pressupostos que explicam, na opinião dos seus autores, a respectiva intervenção, verificamos que eles configuram um modelo de desenvolvimento, baseado na formação, sendo esta concebida como instrumento de uma estratégia de mudança global que, apostando da “base para o topo”, crie uma “lógica de sustentabilidade”, não pensando os processos a nível *macro* mas, em cada comunidade, de forma a que todos os “processos de qualificação sejam feitos a nível local, e não de uma forma burocrática, superestrutural e centralizada”. (P.E.; Entrevista, p. 272)

O Projecto “À Descoberta da Vida Activa” tem, pois, a sua origem neste quadro de referências. Integrando-se na corrente de pensamento territorialista (que perspectiva o territorialismo como método de promoção do desenvolvimento através da combinação e estabelecimento de parcerias entre as iniciativas de raiz local e as estruturas que emanam da política global), entende a formação como uma estratégia de intervenção integrada e

⁷⁹ Transcrevemos as asserções de Alberto de Melo para justificar a nossa afirmação: “Se estiver em marcha um processo educativo com impacto real junto das populações, então a curto ou a médio prazo os “destinatários” transformar-se-ão em “participantes” e o Projecto - que era na origem de “intervenção sócio-educativa” - passará a ser de “interacção sócio-educativa”, em que locais e exteriores serão apenas parceiros, associados, de um projecto comum que os une e equipara” Cf. Melo, 1988, p. 60.

centrada nas capacidades locais de acção e materializa os seus efeitos no espaço em que a mesma é produzida.

3.2.1.4. O Projecto: da concepção à operacionalização

Em conformidade quer com o diagnóstico efectuado, quer com o modelo de desenvolvimento preconizado, a ESDIME apresentou, no início do ano lectivo de 1995/96, às escolas básicas do 3º ciclo e às escolas secundárias dos concelhos situados na sua zona de intervenção, num total de 5 escolas, o projecto “À Descoberta da Vida Activa”, projecto este decorrente da experiência de um protocolo de colaboração entre a empresa e as Escolas EB 2,3 e Secundária de Aljustrel estabelecido no início do ano lectivo de 1994/95.

Pretendendo este projecto criar interfaces entre as instituições oficiais do sistema de Ensino e entidades ligadas aos referidos concelhos (autarquias, empresas, associações juvenis, órgãos de administração pública e associações locais), foi, prioritariamente, dirigido aos alunos dos 9º e 10º anos e definiu como principais objectivos⁸⁰:

- “♦ Melhorar as condições de inserção social e profissional dos jovens;
- ♦ Assegurar o acesso à informação qualificada sobre alternativas e escolhas profissionais, procurando atenuar o forte “desajustamento” existente entre as expectativas dos jovens desta região e o conhecimento das potencialidades locais de empreendimento e emprego;
- ♦ Proporcionar a participação activa dos jovens em actividades concebidas e organizadas por si próprios, promovendo e reforçando o espírito de iniciativa e criatividade;
- ♦ Estimular a criação de condições para que, a prazo, ocorra uma melhor inserção dos jovens no mercado de trabalho” (Projecto “À descoberta da Vida Activa”, 1995).

⁸⁰ Estes objectivos são retomados no Plano de Intervenção nas Escolas proposto pela ESDIME no ano lectivo 1996/97, ano em que decorreu a nossa investigação.

Tomando como ponto de partida a realidade de cada uma das Escolas no que diz respeito aos objectivos definidos e às actividades programadas nos seus Projectos Educativos e/ou Planos de Actividades, propôs como metodologia de intervenção a articulação entre estes e as acções programadas no âmbito do *Projecto*, articulação esta consubstanciada num “Plano de Acções”, específico de cada escola e, a ser desenvolvido - com o apoio técnico da empresa - atendendo à especificidade e singularidade de cada escola e pretendendo inserir-se nos seus contextos criativos⁸¹.

Sendo esta uma primeira leitura do *Projecto*, é-o por inerência linear e não adequada à natureza deste trabalho de investigação. Daí decorre que tenhamos de submeter o documento, emanado da Agência de Desenvolvimento, a um processo de análise heurística procurando - para além do que é apresentado em termos discursivos e já referenciados anteriormente - descortinar-se, ao nível da concepção, quais os objectivos gerais e específicos e as estratégias delineadas; e, ao nível da operacionalização proposta, quais os processos, meios e acções concebidos, de forma a encontrar os eixos referenciais, na dupla dimensão praxeológica e axiológica, mobilizadoras das dinâmicas pretendidas.

Em primeiro lugar, e sob um ponto de vista de registo discursivo, este é um documento descritivo que começa por enumerar objectivos, passando pela apresentação da metodologia e especificando um conjunto possível de acções a desenvolver.

Quanto à natureza conceptual, o documento em análise é, efectivamente, um *projecto*. Apesar de termos presente a polissemia e a fluidez da utilização deste conceito, em campos e situações diversas, neste caso concreto, enquadra-se numa das acepções mais comuns, ligado a actividades a promover, a processos a desenvolver. Corresponde, no essencial, a uma focalização de objectivos a alcançar e reduz-se a um plano de actividades. Todavia, a completa inteligibilidade deste *Projecto* exige uma outra abordagem mais integrada e articulada, repensando-o e reflexionando-o à luz de um outro quadro de referências deduzidas das asserções de Alberto Dias de Carvalho⁸² sobre este conceito:

⁸¹ Este *Projecto*, e o seu desenvolvimento na Escola Secundária de Castro Verde, constituiu-se como objecto de estudo num trabalho por nós apresentado no Seminário “Educação, Comunidade Local e Participação” - Tonim, F. e Estaço, I. (1996), “À Descoberta da Vida Activa: Perspectivas de um *projecto em curso*” - pelo que a descrição e análise aqui efectuada seja deste uma adaptação.

⁸² A citação transcrita foi retirada de um ficheiro temático sem referência da obra em que foi produzida.

“Com um projecto apresenta-se um ideal composto por finalidades, coerente em si mesmo, o qual, transcende os limites estritos e objectivos do presente, enquadra, aglutina e mobiliza visões do mundo, desejos e energias. (...)”

Se é verdade que um projecto exprime um ideal, é verdade também que não se esgota nele. Um projecto compreende igualmente uma estratégia: a estratégia descodifica e desdobra os grandes objectivos dos ideais sob a forma de fins desenvolvidos segundo etapas que se tentam precisar de acordo com os meios disponíveis.”

Esta conceptualização agrega duas lógicas distintas que decorrem da existência do próprio projecto: a *lógica do desejo* e a *lógica da acção*⁸³. Enquanto que a primeira valoriza a dimensão simbólica do projecto, assentando no primado da *ideologia*, a segunda valoriza a dimensão operatória, assentando no primado da *racionalidade técnica*. É na complementaridade entre desejo e acção, entre o simbólico e o operatório, entre o conceber e o produzir; é na capacidade de combinar a atracção pelo futuro com a acção no presente que residem as potencialidades de qualquer projecto.

Inscrever-se-à o Projecto “À Descoberta da Vida Activa” neste duplo registo? Será que gera e mobiliza dinâmicas criadoras, prenhes de futuros possíveis, por um lado, e, por outro, desenvolve metodologias que, identificando recursos e constrangimentos, internos e externos, define objectivos e estratégias com vista a obtenção dos resultados desejados?

É nesta perspectiva teórica, e com base nesta problemática, que vamos reflectir sobre este projecto procurando, ao mesmo tempo que elucidamos a sua dimensão conceptual, mostrar a natureza dinâmica do processo da sua construção, processo este holístico e integrado, quer ao nível de finalidades quer de realizações.

Tomamos como elemento de análise interpretativa o conjunto de acções propostas no *Projecto*, a saber:

- “1. Motivação ao projecto e enquadramento geral de todas as acções;
2. Diagnóstico das aspirações dos estudantes;
3. Actividades de aproximação à vida profissional;
4. Atendimento para a orientação vocacional e profissional;
5. Informação jovem;

⁸³ Seguimos de perto o quadro de inteligibilidade do conceito de projecto construído por João Barroso, 1992, op. cit., pp. 17-56 .

6. Os jovens em acção

7. Acompanhamento e avaliação”

- acções estas enunciadas como obedecendo a um plano de conjunto e a serem desenvolvidas de “forma interligada adaptando-se aos condicionalismos próprios de cada escola” e definidas, no caso das duas primeiras, como contemplando “aspectos relativos à execução global do Projecto por parte da ESDIME” e as restantes enquadrando um conjunto de propostas de trabalho entendidas como contributos da “ESDIME para reflexão com os órgãos representativos das escolas” (Projecto “À Descoberta da Vida Activa”, p. 3).

Afigura-se-nos, deste modo, que tentar dar intelegibilidade a estas acções é, antes de mais, questionar - tendo em conta os aspectos contextuais referenciados anteriormente - se o objectivo discursivamente apresentado de *promoção da cultura empreendedora dos jovens* não é apenas operativo em relação a um objectivo mais essencial e relevante: o de assegurar a revitalização de um *espaço* que, integrando uma visão de futuro, qualifique as gerações jovens numa perspectiva de relançar uma dinâmica demográfica, social, cultural e económica que sustente esse território e essas gentes?

Desenvolvendo-se, estas dinâmicas, de modo sistémico, as problemáticas por si equacionadas entrecruzam-se (e adquirem sentido, em relação) com as problemáticas educacionais. Relevando estas da essência do próprio homem, a intencionalidade social da educação tem incidência *política*, ao propor o exercício de uma cidadania mais consciente e participada; *económica*, ao valorizar a obtenção de competências e capacidades de adaptabilidade à mudança e consequentemente de flexibilidade da organização produtiva; e, um papel crucial na afirmação das *identidades* (locais, regionais, e nacionais) na nova ordem cultural universal e transnacional da nossa sociedade.

E esta dimensão prospectiva, filosófica, política e ideológica (que em nossa opinião enquadra este *Projecto*), como projecção de um futuro desejável e elaborada a partir da reflexão sobre a realidade vigente, coloca como grande desafio, à gestão do projecto, o efectuar essa transição. Pressupõe o desenvolvimento de um campo vasto de reflexão e intervenção, (re)orientando os parceiros organizacionais, a gestão e o funcionamento das suas instituições na diversidade das suas estruturas e funções. De

certa forma, implica a adopção das ideias do “management” das empresas de sucesso dos anos 80: uma vez definida, consensualmente, a *visão* do futuro do *espaço* em que os parceiros operam, torna-se necessário levá-la à prática de acordo com os processos próprios da gestão e, através deles, formular as políticas educativas, definir as prioridades, executar os planos, atribuir os recursos e desenvolver o processo de ensino e de aprendizagem. Em suma, a problemática do projecto é aqui encarada como um desenvolvimento do próprio processo de gestão, identificando-se a *visão* e definindo-se as políticas, por um lado e, por outro, efectuando-se a sua planificação, orçamentação, execução e avaliação.

Neste sentido, a operacionalização do *Projecto* consubstanciada nas acções propostas pela ESDIME, acima transcritas, inscreve-se numa concepção de planificação estratégica, orientada para o longo prazo, sendo desdobrada em vários planos táticos e envolvendo todos os actores em presença. Detém todos os atributos consignados a esta estratégia de acordo com a formulação de Gagné⁸⁴: global, integrada, plurianual, flexível, e dinâmica.

E enquanto materialização do pensamento e da acção estratégicas à escala de um espaço sub-regional, este projecto, com incidência primeira nos estabelecimentos de ensino, reconceptualizado em cada escola e modelizado singularmente por cada uma delas (conforme verificaremos em itens seguintes deste estudo) reflecte-se sobre vários aspectos que, na essencialidade, correspondem às preocupações que o originaram, as quais podemos enquadrar nos quatro indicadores seguintes:

1. Condições de intervenção sócio-educativa no espaço local;
2. Desenvolvimento do diálogo e da interacção com a comunidade local;
3. Construção de práticas de relação e práticas de trabalho diversificadas;
4. Globalização da acção educativa.

Conscientes que a compreensão de fenómenos relacionais como este do *local* e da *escola*, não é redutível a indicadores, por mais abrangentes que eles sejam e,

⁸⁴ Segundo Gagné, citado por Barroso (1992), op. cit., p. 20, “A planificação estratégica deve ser *global*, porque afecta todas as partes da organização; *integrada*, porque assegura a relação entre as estratégias; *plurianual* na medida em que se preocupa com o desenvolvimento da organização com vários anos de avanço; *flexível*, porque possibilita a adaptação às mudanças que ocorrem no ambiente da organização; *dinâmica*, porque utiliza todas as forças que actuam continuamente sobre ela para a adaptar, fazê-la evoluir, rever e avaliar”

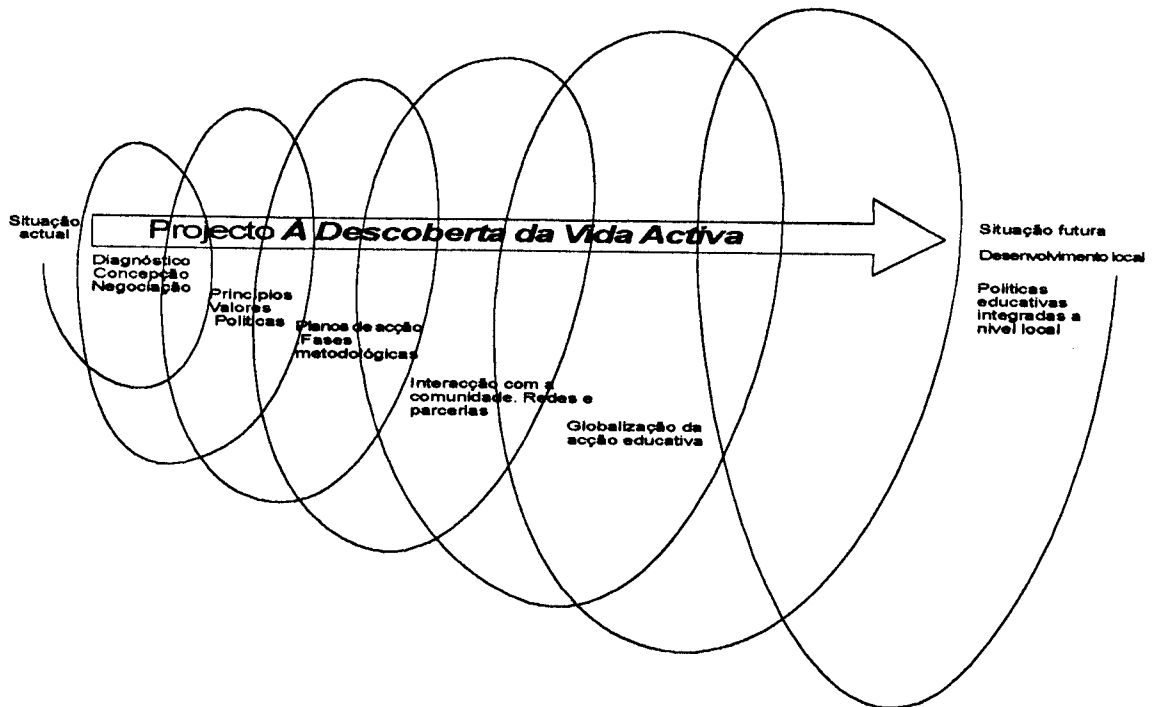
consequentemente, que a sua utilização pode conduzir a análises lacunares e redutoras da realidade, esta opção, neste contexto, advém de um imperativo metodológico de busca de objectividade na operacionalização de uma análise que se pretende capaz de interrelacionar a realidade objectivável quer com as práticas dos actores quer com a representação epistémica dessa realidade e dessas práticas. Serão, neste sentido, estes os indicadores constituintes da matriz de análise do desenvolvimento do *Projecto* em cada Escola.

Estes indicadores constituem, por outro lado, os eixos fundamentais que enformam os objectivos específicos subentendidos a partir das acções e fundamentados através dos dados recolhidos na entrevista à Agência de Desenvolvimento. Com efeito, adoptando o conceito de *local*, conforme o definido por Chambon (*in* B. Canário, 1996b:17), “como um ecossistema institucional e humano” a proposta de parceria que a ESDIME faz às Escolas, tem como objectivo potenciar as condições de intervenção no espaço local, criando “*lógicas de sustentabilidade da base para o topo*”, e em que, “*por via de uma actuação da comunidade junto da Escola*” se procura responder às exigências da nossa sociedade contemporânea. Nesta *procura social* da educação - expressão que, segundo Charlot e Beillerot (1995: 13), é conceptualmente perigosa porque globalizante e agregando procuras plurais, heterógeneas, muitas vezes contraditórias - equacionada através do desenvolvimento de uma formação referenciada pela tripla relação educação/ democracia/cidadania, é papel das escolas “*ensinar os jovens a ser cidadãos activos, preocupados com o social, com o ecológico, com o futuro*”. Procura, deste modo, a ESDIME, “*inverter a lógica de permanência do centralismo*” e através de um processo lento, “*gradualista*”, balizado pela “*gestão estratégica do tempo*” “*gerar cooperações na base de confianças sólidas*”. (P. E., Entrevista pp. 274 e 276). Assumindo o papel de mediadora no estabelecer de relações horizontais entre as Escolas e várias instituições locais, pretende introduzir, ao nível da participação desses parceiros, uma coerência de conjunto na acção educativa no seu território de intervenção, no quadro dos processos de desenvolvimento que preconiza.

A fim de proporcionarmos uma *outra* leitura do *Projecto* “À Descoberta da Vida Activa”, representamo-lo graficamente utilizando a espiral, uma vez que, como Huyhg (*in* DES, 1995: 117), pensamos que esta representação “responde ao excesso de tendência assimétrica da vida, fugindo à simetria estabilizadora. Tal como a pessoa

humana, a espiral empenha-se, cresce numa só direcção; ela não é um ordenamento adquirido do espaço; ela cresce eternamente em direcção ao futuro...”

Figura 2 - Projecto



3.3. Cinco escolas: similitudes e diferenças

Dado que o desenvolvimento e funcionamento real deste *Projecto*, em cada escola, resulta da interacção de decisões e acções realizadas a diferentes níveis da organização, importa, neste item, proceder à caracterização das cinco escolas, observando-as de dois ângulos diversos, mas complementares. Num primeiro momento, captar a imagem da realidade objectivamente oferecida pelos dados quantificáveis de natureza administrativa e pedagógica para, num segundo momento, olhar indagadoramente as estruturas em *construção/desconstrução* produzidas no âmbito de cada escola e *não determinadas formalmente por instâncias supra-organizacionais* interpretando, no *plano das orientações para a acção organizacional*, as regras informais e não formais criadas no seio de cada uma das organizações escolares e focalizando as suas *estruturas manifestas*, as *regras actualizadas* e os *desempenhos dos*

actores (Lima, 1992). Deste modo procuramos, por um lado, elucidar os contextos de decisão e acção que enquadram a participação do *Projecto* e, por outro, problematizar o grau e o tipo de autonomia que cada escola revela em função quer do carácter mais ou menos antinómico da sua participação face à participação decretada, quer da possibilidade/capacidade de introduzir mudanças nas pessoas e na cultura das organizações em que trabalham.

3.3.1. Retratos - a preto e branco - das Escolas

As cinco escolas - unidade de análise da nossa pesquisa - situam-se, como já referenciámos, no Baixo Alentejo e daí a sua dependência hierárquica do Centro da Área Educativa do Baixo Alentejo e Alentejo Litoral e, conseqüentemente, da Direcção Regional de Educação do Alentejo. Por necessidades inerentes à intelegibilidade e contextualização da pesquisa, efectuámos a identificação das escolas. Todavia, a partir deste momento (e de acordo com o protocolo informal de colaboração que estabelecemos com os órgãos directivos das diferentes organizações) vamos identificá-las com os primeiros símbolos do nosso alfabeto. Assim, será nas escolas A, B, C, D e E que incidirá o nosso enfoque descritivo e analítico e, embora não tenhamos adoptado uma metodologia, na essência, comparativa - recordemos que este é um estudo de caso múltiplo - iremos apresentar alguns quadros que nos permitirão leituras interpretativas através da correlação de alguns dos dados.

No registo de datação de construção das cinco escolas verificamos que duas delas - B e D - são edifícios de meados da década de 70, apresentando o modelo urbanístico dominante da arquitectura escolar deste período e sendo marcadas por deficientes condições materiais, enquanto que, duas outras - A e E - erigidas na década de 80, e a escola C, construída já nesta década, apresentam uma maior funcionalidade e adaptabilidade às exigências actuais dos processos de ensino/aprendizagem.

Deste facto resulta que a dupla relação espaços/necessidades e equipamentos/necessidades é, no caso das duas primeiras escolas, qualificada como

desadequada, sendo que em todas elas essas relações são categorizadas como insuficientes porque produto de um processo de planeamento que incorporou informação quantitativa (variáveis de evolução da população escolar) e não integrou informação qualitativa, nomeadamente propostas de desdobramento de cenários que se verificaram à medida que se generalizou a reforma curricular. Estes factores aparecem referenciados pelos entrevistados como um dos constrangimentos a um cabal desenvolvimento do Projecto “À Descoberta da Vida Activa”.

Na tipologia dos espaços interiores todas as escolas apresentam salas normais e salas específicas onde se desenvolvem as actividades disciplinares e outros espaços como bibliotecas, polivalentes ou salas de alunos, refeitórios, etc., onde decorrem as actividades curriculares não disciplinares. A exiguidade dos espaços e a sua multifuncionalidade são características das cinco escolas, o que vem corroborar a asserção anterior da insuficiente adequabilidade dos espaços aos objectivos e às finalidades consignadas nos novos planos curriculares.

A população escolar nas escolas - integrando-se aqui os cursos diurnos e os cursos nocturnos e nestes inserindo o ensino recorrente do 3º ciclo e do ensino secundário e, ainda, os cursos dos anteriores planos curriculares, como o curso complementar liceal nocturno e 12º Ano - apresenta-se distribuída conforme o quadro seguinte:

Quadro 8
Distribuição da População Escolar

Escolas	A	B	C	D	E
Nº Turmas	27	25	29	27	43
Média Alunos/Turma	24	21	24	24	24
Total Alunos	655	532	700	647	1035

Fonte: Ficha de Caracterização das Escolas.

Evidencia-se, assim, a dimensão média/baixa⁸⁵ da população escolar destas escolas, população esta oriunda, na sua grande parte, dos próprios concelhos,

⁸⁵ A categorização da dimensão das escolas é matéria pouco consensual, como também são problemáticas as relações entre as dimensões das organizações escolares e as suas especializações em termos de oferta curricular. No caso vertente, e como já afirmámos, a dimensão das escolas tem sido um dos factores determinantes para a não diversificação das áreas de estudos oferecidas.

verificando-se que, percentualmente, mais de metade dos alunos, nos cinco casos em estudo, residem fora da sede de concelho o que, aliás, vem confirmar as asserções sobre as características do povoamento desta região referenciadas anteriormente. Regista-se igualmente - a título de nota adjacente - como a matematização do real, no caso a média aritmética, oculta e mesmo distorce esse mesmo real: a aparente homogeneidade dos agrupamentos/turma encobre profundas disparidades entre turmas do mesmo ano curricular (que, de acordo com os normativos, se situam entre o máximo dos vinte elementos nas turmas com alunos com necessidades educativas especiais e dos trinta e cinco quando a área, em metros quadrados, das salas é o determinado no despacho correspondente⁸⁶) e de diferentes anos curriculares (as turmas dos dois últimos anos do curso secundário - 11º e 12º anos - apresentam composições muito diversas, nos diferentes agrupamentos, resultantes do insucesso, abandono e repetição escolares).

O corpo docente, consequência da população escolar, é também numericamente distinto, considerando a globalidade das escolas, e apresenta diferenças relativas à categorização sócio-profissional, o que, *a priori*, configura realidades organizacionais diversas.

A conjugação destes dados com os da variável estabilidade dão-nos ainda elementos de crucial pertinência para compreender as relações existentes entre os processos e procedimentos utilizados na construção e no desenvolvimento dos partenariados sócio-educativos e as mudanças operadas no funcionamento da organização-escola e nas práticas dos seus actores fundamentais, professores e alunos, que é o objectivo geral desta nossa pesquisa.

Apresentamos, de seguida, os quadros da qualificação sócio-profissional e da estabilidade do corpo docente nas cinco escolas, sendo de referir que os dados se reportam aos professores, efectivamente, em funções nas escolas⁸⁷, no ano lectivo em que decorreu a investigação (1996-97).

⁸⁶ Despacho conj. nº 112/SERE/SEEBS/93 de 17 de Maio.

⁸⁷ Esta opção foi tomada devido à constatação de que os quadros de pessoal docente das escolas se apresentam, na sua quase totalidade, ocupados por professores que, por via de destacamentos e/ou requisições, não ocupam os lugares de que são titulares, sendo este um dos factores explicativos da instabilidade do corpo docente verificada ano após ano.

Quadro 9
Qualificação Sócio-Profissional dos Docentes

Escolas	A	B	C	D	E
Categoria	%	%	%	%	%
Professores do Quadro de Nomeação Definitiva	18 29%	8 14%	8 11%	22 38%	17 18%
Professores do Quadro de Zona Pedagógica	1 2%	5 9%	1 2%	1 2%	3 3%
Professores do Quadro de Nomeação Provisória	0 0%	1 2%	1 2%	2 4%	3 3%
Professores Provisórios Profissionalizados	11 17%	19 34%	15 24%	13 23%	22 24%
Prof. Contratados com Habilitação Própria	8 13%	10 18%	10 15%	11 19%	23 25%
Prof. Contratados com Habilitação Suficiente	11 17%	5 9%	12 18%	7 12%	12 13%
Prof. Contratados com Habilitação Mínima	7 11%	8 14%	15 24%	1 2%	13 14%
Estagiários	7 11%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%
TOTAIS	63 100%	56 100%	62 100%	57 100%	93 100%

Fonte: Ficha de Caracterização das Escolas.

Quadro 10
Estabilidade

Escolas	A	B	C*	D	E
Anos Consecutivos	%	%	%	%	%
2	5 8%	0 0%	5 8%	3 5%	11 12%
3	5 8%	3 5%	4 6%	1 2%	7 8%
4	0 0%	2 4%	2 3%	1 2%	2 2%
5 ou mais	16 25%	5 9%	0 0%	17 30%	21 23%
Totais	26 41%	10 17%	11 18%	22 39%	41 44%
Total de Professores	63	56	62	57	93

Fonte: Ficha de Caracterização das Escolas.

* Esta escola iniciou o seu funcionamento no ano lectivo de 1992/93.

Os dados apresentados nos quadros 9 e 10 permitem diversas leituras interpretativas. Salientamos duas com variações concomitantes no sentido em que constituem a base de um raciocínio de atribuição de uma causa comum:

- Considerando que nas categorias “Professor do quadro de nomeação definitiva” e “Professor do quadro de Zona Pedagógica” se agregam os professores que constituem,

em grande parte, o corpo estável das escolas, constatamos que todas apresentam um quadro de pessoal docente pouco consolidado, verificando-se índices percentuais mais baixos respectivamente nas escolas C (13%), E (21%) e B (23%). As escolas A e D, com quadros mais ocupados sofrem, no entanto, igualmente os efeitos da mutabilidade anual do corpo docente.

• Se atendermos, por outro lado, ao quadro 10, sobre a estabilidade, no que concerne à permanência na escola por mais de dois anos, os dados percentuais obtidos comprovam que a característica dominante da população docente nas escolas B e C é a instabilidade anual, permanecendo, somente, menos de 1/5 da sua população, o que implica uma descontinuidade nos processos organizativos e o (re)começar, ano após ano, dos projectos. Comparativamente, uma maior estabilidade se verifica nas escolas A, D e E, com a particularidade de, nesta última, a correlação das variáveis “categoria” com as de “anos consecutivos” evidenciar uma diferença muito significativa (de 21% para 44%), o que nos permite aceder à conclusão de que os professores que permanecem na escola são aqueles que não estão vinculados ao sistema (as categorias de contratados) e cuja permanência é anualmente marcada pela contingência.

Regista-se, então, que a causa comum radica na situação de interioridade e de periferia das escolas no contexto territorial nacional, as quais se constituem como factores de rejeição por parte dos profissionais da educação. Esta relação causal não advem do interior de cada estabelecimento escolar, nem do modo como funciona e/ou como é dirigido, mas sim de um contexto mais alargado, correspondendo aos quadros legais existentes, e nesse sentido, assenta na esfera de competências do poder central. Este explicitamente demonstra a consciência desse bloqueamento administrativo ao enunciar, no recente *Pacto Educativo para o Futuro*, como tomada de decisão futura na relação entre a administração, os professores e as escolas, a “redefinição, no prazo da legislatura, do sistema de colocação de professores do ensino não superior visando a estabilidade do corpo docente, designadamente privilegiando as colocações plurianuais, tomando como referência a duração dos ciclos de escolaridade, e desenvolvendo incentivos à fixação de professores em zonas isoladas” (M.E., 1996, 4.7.).

Na *check-list*⁸⁸ das características organizacionais das escolas e como factor determinante de compreensão da sua dinâmica, A. Nóvoa (1995a), insere a estabilidade profissional afirmando que “nenhum estabelecimento de ensino pode levar a cabo projectos coerentes de acção, se o seu pessoal mudar constantemente, ou estiver sujeito a situações de instabilidade”. Apoiando-se em Carvalho (1992) e Friedman (1991) este autor, ao mesmo tempo que referencia como condição essencial ao desenvolvimento organizacional das escolas o clima de segurança e de continuidade relativiza-os afirmando que “a existência de certas margens de mobilidade pode constituir um factor de incentivo e de inovação” (p. 27).

No caso vertente, o que existe são muito pequenas margens de estabilidade que indiciam os dois aspectos centrais destas organizações:

- a existência de múltiplos constrangimentos a que as escolas, anualmente, fazem face para reagir às exigências de mudança constante (na dupla dimensão de adaptabilidade e de inserção criativa numa sociedade em plena mudança e de (re)organização anual da sua estrutura organizativa), o que pressupõe que a sua actividade principal radique no equacionar dos novos problemas e na procura das novas respostas, o mesmo é dizer, que a capacidade matricial destas organizações seja a contínua aprendizagem⁸⁹;

- os recursos humanos que permanecem constituem, nestes sistemas vivos que são as escolas, as estruturas constituintes em que se fortifica a sua identidade e onde se preserva o seu equilíbrio interno, sendo, inerentemente, o campo de desenvolvimento das propriedades de homeostasia que lhes permitem manter condições internas, equilibradas e constantes, de funcionamento.

Assim, é - e tem sido - a conjugação destes dois aspectos, na aparência antinómicos mas, de facto, em construção dinâmica, que, em nossa opinião, impede - e impediu - o desenvolvimento de estruturas organizativas em pirâmide tayloriana, isto é,

⁸⁸ A. Nóvoa (1995a) no esboço que faz de uma “escola eficaz” insere um conjunto de características determinantes, que aponta como elementos úteis de “apoio à regulação das organizações escolares e à compreensão das suas características dinâmicas” (op. cit. p. 26).

⁸⁹ Desta afirmação não decorre, necessariamente, que consideremos estas organizações como, na essência, *learning organization*, uma vez que não apresentam o conjunto dos atributos que os investigadores identificam nas escolas como organizações que aprendem (estudos efectuados por Leithwood e Aitken, 1995; Leitwood *et al*, 1995, in A. Bolívar op. cit. pp. 96 e 97).

analisando, ao nível organizacional e administrativo⁹⁰, estas escolas não encontramos divisão de tarefas rígidas, nem definição precisa dos modos de cooperação e de regras e normas que regem, formal e informalmente, as interações de trabalho estabelecidas. Neste sentido, e do ponto de vista pedagógico, também não encontramos, exclusivamente e em dominância, “modo(s) de trabalho pedagógico de tipo transmissivo de orientação normativa” conforme a expressão de Lesne (*in* Barroso, 1997b: 65), embora, analisadas através de um enfoque institucional, encontremos, na lógica de funcionamento destas escolas, alguns dos caracteres multidimensionais da burocracia.

Sendo esta uma problemática a desenvolver quando procedermos à análise interpretativa do funcionamento das escolas, importa agora, e em complemento à hipótese explicativa avançada, referir que esta mobilidade do corpo docente ao, positivamente, condicionar a existência de práticas não rotinizadas nem ritualizadas nos sistemas e, desse modo, ao variar diversificando, em quantidade e em qualidade, o número de relações entre os seus componentes, contribui para um maior grau de complexidade desses sistemas, complexidade essa de onde, provavelmente, se pode induzir a capacidade de reacção às solicitações do meio envolvente como seja, a explicação das razões de aceitação da parceria agregada ao projecto “À Descoberta da Vida Activa”. Permanece, todavia, em aberto, se estes aspectos eivados de positividade, não contêm em si mesmos, igualmente, factores de *infertilidade*⁹¹ em termos de produção de inovações nos sistemas?

Os estabelecimentos de ensino, enquanto organizações sociais, tem um carácter contingente que lhes é conferido pela sua natureza humana e, como sistemas evoluem, na espessura do tempo, através da acção colectiva dos seus actores sociais, consubstanciada em processos mobilizadores dos recursos e das capacidades desses mesmos actores. Se, da flutuação anual do corpo docente das escolas em estudo, não podemos inferir da debilidade das estruturas desses sistemas - questões de gestão participativa, de liderança bem como de memória organizativa podem aqui ser equacionadas - é, no entanto,

⁹⁰ *Administrativo* como adjectivação do termo *Administração* na perspectiva elucidada por J. Barroso (1995a: 431), “para significar o processo de definição das metas e das políticas que vão orientar o funcionamento da escola (quer no quadro da reinterpretação do normativo legal quer no quadro das suas autonomias)”.

⁹¹ Adaptamos aqui a terminologia de Roussel (1977) ao referir que as diferentes partes do sistema não têm a mesma “fertilidade” em termos de inovação (*in* Canário, 1992, p. 63).

legítimo fazer corresponder aos professores o elemento essencial que decide a qualidade das inovações nesses sistemas, ou seja, aquilo que Huberman define como a *massa crítica*: “a qualidade de energia nova ou o grau de pressão que se exerce a favor da mudança em relação às dimensões totais do sistema” (in Canário, 1992b: 64). Neste sentido, essa *energia nova* e essa *pressão* reagem, em simultâneo, quer como forças centrípetas levando à (re)orientação interna das estruturas (no sentido dado por Crozier e Friedberg [1977], de justaposição das lógicas dos actores e do sistema), quer como forças centrífugas potenciando uma relação interactiva com a comunidade local. O equilíbrio instável dessas *forças* em interacção com os elementos estruturantes de cada sistema definem, ano a ano, a vida quotidiana de cada uma destas escolas. Imobilismo ou inovação são aqui circunstanciais.

Estes movimentos, de que acabamos de dar conta, são inferidos quer do conhecimento directo, que temos, do que se passa nas escolas (produto de uma profissionalidade de há quase duas décadas), quer da análise que fizemos no âmbito da presente investigação, e são justificados pelos extractos das entrevistas que passamos a transcrever:

“(…), nós temos um quadro docente extremamente volátil, os professores não se podem vincular aos processos. Processos desta natureza envolvem obrigatoriedade de permanência de dois ou três anos, porque só após esse tempo vêm resultados práticos da acção que foi desenvolvida. A volatilidade dos quadros é enorme e o que acontece é que as pessoas não se empenham até porque estão de passagem. A primeira coisa a mudar é este estado de coisas.” (E.C., Entrevista, p.244)

“(…) a informação que fica de ano para ano, aqui não fica, porque as pessoas que cá ficam são muito poucas, e o que acontece é que nós temos de todos os anos relançar o espírito do projecto, a base do projecto. (...)”

O problema é que a maioria dos professores não fica na Escola de ano para ano. Se ficassem de certo modo haveria uma passagem informal da comunicação. (...) E isto acaba de minar, um pouco, o espírito de qualquer projecto, não só deste.” (E. E., Entrevista, p.262)

“Digo isto porque é muito complicado uma escola com estas características - por definição é uma escola que está sempre em mudança, ao menos no seu corpo docente... é muito complicado determinar, garantir a mobilização de um grupo que chega todos os anos e que normalmente constitui cerca de 50%...” (E. B., Entrevista, p.233)

“Aqui nesta Escola chega-se a um ponto que as pessoas que vêm todos os anos é que trazem ideias mais novas... as pessoas aqui, estão sempre abertas a fazer coisas mas, às tantas, entra-se num círculo vicioso, quer dizer, já aqui estamos há uma data de anos, já sabemos o que podemos esperar uns dos outros, com

quem é que trabalhamos melhor, com quem nem pensamos trabalhar...” (E. D., Entrevista, p.252)

“(...) as nossas escolas com uma dimensão relativamente pequena, permitem muitos contactos entre as pessoas e embora o professor tenha - conforme já disse - muito o seu território, a sua sala de aula, a sua turma, etc, apesar de tudo temos aqui um conjunto de práticas de características comunitárias e julgo que nós se ainda hoje temos esta dinâmica (...) é devido também a esta convivência, nós aqui debatemos muito, em todos os órgãos... por uma questão de razão prática encontramos-nos, que mais não seja, de 50 em 50 minutos e isso é bastante bom. Portanto julgo que há aqui um caldo que é potenciador de uma visão integradora... mas estas coisas demoram o seu tempo.” (E. A., Entrevista, p.224)

Focalizados que foram, até ao momento, as características físicas e os recursos humanos de cada escola, orientamos, por fim, a *lente* para as características organizacionais.

A primeira realidade captada é a de que, nos cinco estabelecimentos de ensino que constituem a base empírica do nosso estudo, o modelo jurídico-formal que os sustenta é o chamado modelo de “gestão democrática” definido pelo Decreto-Lei nº 769-A/76⁹², apresentando-se, em consonância com este, os três órgãos do governo das escolas com as competências e as funções aí definidas: o conselho directivo, o conselho pedagógico e o conselho administrativo. O conselho consultivo, enquanto quarto elemento desta estrutura organizacional arquitectada nos documentos normativos referenciados, não existe em nenhum dos casos em estudo.

Os conselhos directivos são constituídos por quatro elementos, três membros representantes dos docentes (número este determinado em conformidade com o número de alunos) e um representante do pessoal não docente. Os alunos não estão representados em qualquer das escolas. Estes órgãos resultaram de processos de eleição, entre pares, com excepção do da escola A, que foi nomeado. Oportuno nos parece ser aqui de salientar a singularidade desta escola, neste contexto, e rebuscando o dado anterior sobre a profissionalidade do corpo docente (quadro 9, p.122, o qual ilustra a segunda posição desta escola quanto ao número percentual de professor efectivos, o que, teoricamente, prefiguraria um maior grau de probabilidades na disponibilização como

⁹² A que se agregou, posteriormente, um conjunto de outros normativos que especificaram e regulamentaram os múltiplos pormenores do sistema. Refirimo-nos, em particular, à Portaria nº 677/77, ao Decreto-Lei nº 211-B/86 e ao Despacho 8/SERE/89.

elementos para constituição do C.D.) remetemo-nos para um dos três problemas organizacionais deste modelo elucidados por Afonso (1994) que reside num *déficit de participação* por ausência de candidatos para eleição do órgão directivo.

Todavia esta asserção tem, necessaria e firmemente, de ser balizada no campo da *oferta participativa* da “gestão escolar” a qual, segundo Lima (1992) “produziu uma ilusão participativa, uma encenação incapaz de resistir muito tempo à capacidade crítica e estratégica dos actores escolares” (p. 466). De facto, o conhecimento que o nosso processo de pesquisa produziu sobre esta escola em particular (e de que daremos conta ao longo deste estudo) permite-nos, na senda do investigador citado, afirmar que a recusa a integrar a gestão se assume como resposta *defensiva e racional* dos actores para quem “uma participação mínima, ou uma não participação, poderá propiciar espaços, tempos e outras condições de realização de diferentes formas de intervenção, de defesa de interesses, de manutenção ou alargamento de certas esferas de autonomia e de discricionariedade, fora já, pelo menos parcialmente, do âmbito restrito da execução/gestão corrente. Neste terreno se encontrarão relativamente mais aptos e libertos para a produção de outros tipos de regras não formais e informais, para a procura de áreas de intervenção mais interessantes e/ou compensadoras em termos profissionais e pessoais” (p. 466-467).

Globalmente, os conselhos directivos assumem-se como o órgão executivo, por excelência, das escolas, no quadro quer dos poderes que, normativamente, lhes cabem quer das decisões e regras produzidas internamente em conselho pedagógico. Existem, no entanto, algumas diferenças na prossecução de estratégias de intervenção, tanto no contexto interno como no contexto externo, que podemos, linear e gradativamente, situar entre os focos de uma *moderação defensiva* a uma *moderação transgressiva*. Sinalizaremos esta característica quando procedermos à focalização descritiva da acção organizacional efectiva destas escolas.

No quadro deste modelo de gestão das escolas, o conselho pedagógico definido “como o órgão da escola responsável pela coordenação e supervisão pedagógica”, “encontra-se no topo da infraestrutura escolar” (Afonso, 1994: 17) e, nestas cinco escolas configura-se como o órgão que, embora fortemente condicionado na sua acção pela intervenção normativa da administração central, detem o nível de *decisão* local/institucional da política educativa, uma vez que é democraticamente constituído e

participado por docentes e outros elementos da comunidade educativa: alunos e pais. Efectivamente, encontramos representações de alunos em todos os conselhos pedagógicos, bem como representantes das Associações de Pais e Encarregados de Educação (com excepção da escola B em que a mesma não está formalmente constituída); é neste órgão que são definidas as orientações da política educativa da escola e o seu projecto educativo (explícito ou implícito⁹³) e que são, por sua vez, operacionalizados e geridos quer com base nas competências profissionais exercidas pelos professores, quer em colaboração com outros agentes educativos.

A própria configuração deste órgão - apresentando, nas cinco escolas, diversas secções compostas por uma pluralidade de membros (em predominância de elementos internos ao órgão mas igualmente abertas à participação de outros elementos da comunidade educativa), associados, nestas equipas de trabalho, em função dos seus interesses, competências, responsabilidades e disponibilidades - pode ser vista como uma estrutura de base de uma *gestão participativa* (Barroso, 1995b). A problemática das dinâmicas destas secções não se constituiu como elemento de análise, no âmbito deste trabalho, não sendo, nesta conformidade, licito expressarmo-nos sobre as suas virtualidades e/ou limitações. Pensamos, no entanto, ser legítima a afirmação de que, enquanto grupos centrados em objectivos e/ou tarefas específicas (Ex. Secção de Acompanhamento da Área-Escola, Secção de Acompanhamento e Divulgação do Regulamento Interno, Secção de Acompanhamento das Actividades de Complemento Curricular, etc.) constituem-se como instrumentos de distribuição do *poder no interior da organização*.

Sendo ainda uma das características deste sistema a concentração de funções na mesma pessoa - o presidente do conselho directivo que acumula estas funções com as de presidente dos conselhos pedagógico e administrativo - em quatro destas escolas a

⁹³ Embora o Desp. conjunto 42/SERE/SEAM/91 aplique o regime jurídico da autonomia a todas as escolas do 2º e 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário e o decreto de autonomia (D.L. 43/89) refira que "a autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio...", escolas há que, por ausência de normativos que estabeleçam o *como* da elaboração desse projecto e por indisponibilidade de recursos, não construíram e realizaram o seu Projecto Educativo. Das cinco escolas em que incide a nossa investigação, quatro apresentam documentos que denominam P.E.E. (A, C, D e E) e uma afirma ter um "esboço" (B), embora salientem o carácter fragmentário desses documentos e a sua *quase* redução a Planos Anuais de Actividades, inserindo-se no tipo de "projectos mosaicos" (Barroso, 1992).

presidência do conselho administrativo cabe ao vice-presidente do conselho directivo, o que expressa uma partilha de competências e responsabilidades *intra* órgão.

A análise dos textos legislativos que enformam estes órgãos permite-nos, tal como o faz Afonso, concluir que “a principal característica deste sistema é a divisão e a separação de funções administrativas diferentes em vários órgãos directivos com responsabilidades e competências sobrepostas” (1994: 18). Agregando a esta conclusão o facto de que, no sistema educativo que temos, “as práticas de delegação e de conservação do poder substantivo prevalecem sobre o poder das organizações educativas decidirem em matéria substantiva do currículo, da organização pedagógica, da gestão de recursos materiais e financeiros...” (Alves, 1997:12), propusemo-nos reflectir sobre a distribuição de responsabilidades nas cinco escolas em que incide a nossa investigação.

Assim, utilizando, como categoria de análise, os níveis de responsabilidade sinalizados por Parsons (in Macedo, 1994, p. 56) para a análise da estrutura de uma organização, a saber: o *institucional* enquanto capacidade para decidir, o *managerial* como capacidade para organizar, e o *técnico* a que cabe a capacidade para executar, identificamos, a partir das entrevistas, em registos expressos e implícitos, e sobretudo em conversas informais com docentes, nestas escolas a distribuição de responsabilidade conforme o expresso no Quadro 11⁹⁴:

Quadro 11
Distribuição de Responsabilidades nas Escolas

Escolas	A	B	C	D	E
Níveis de responsabilidade					
Decisão	C.P.	C.P. C.D. (1)	C.P. C.D. (2)	C.P. C.D. (1)	C.P. C.D. (2)
Organização	C.P. (1) C.D.	C.D. (2) C.P.	C.D. (3) C.P.	C.D.(2) C.P.	C.D. (2) C.P.
Execução	C.D. (4) C.A.	C.D. (4) C.A.	C.D. (4) C.A.	C.D. (4) C.A.	C.D. (4) C.A.

- (1) Co-responsabilização
 (2) Assunção de poderes pelo C.D., sendo atribuído ao C.P. um papel deliberativo
 (3) Assunção de poderes pelo C.D. sendo atribuído ao C.P. um papel consultivo
 (4) Partilha de competências, com incidência das administrativas no C.D. e das exclusivamente financeiras no C.A.

⁹⁴ O presente quadro é similar ao apresentado por Berta de Macedo, 1995, (Q.II - Distribuição de Responsabilidades - p. 57, op. cit.) sobre a distribuição de responsabilidades entre a escola, o poder regional e central dado que foi deste uma adaptação para o nível da acção organizacional e administrativa das escolas em que incide a nossa investigação.

Num primeiro momento, o quadro mostra-nos que o modelo associado à “gestão democrática” transposto para a acção e confrontado com lógicas, orientações e práticas diversas nas diferentes escolas, assume um carácter plural, correspondendo exactamente à pluralidade e diversidade de orientações e práticas dos actores envolvidos.

Sendo que as competências técnico-pedagógicas exercidas aos níveis da organização e execução estão centralmente definidas, e que os campos de poder de decisão das escolas são, a partir da produção legislativa, campos ambiguos e inconsistentes pelas indeterminações e desarticulações dos seus articulados e pelas possibilidades abertas de interpretações distintas, importa aqui, como leitura do quadro 8, referir que a decisão política nestas escolas emerge de processos de interacção estratégica dos actores que, respeitando o determinismo estrutural da administração central e explorando os espaços em branco do vasto conjunto de regras formais e orientações hierarquicamente produzidas, procuram encontrar soluções para os problemas que defrontam. Essa decisão é operacionalizada em quatro áreas essenciais: definição dos objectivos específicos da escola no quadro da política educativa nacional; definição dos objectivos gerais da escola no sentido (prospectivo) da territorialização da acção educativa; determinação de métodos de ensino e actividades de aprendizagem; definição de actividades de complemento curricular e de animação sócio-educativa. A decisão e operacionalização do Projecto “À Descoberta da Vida Activa” constitui um cabal exemplo da área de decisão refenciada em segundo lugar.

De referir ainda, para terminar esta breve incursão pelas características organizacionais formais destas escolas, que existem Associações de Estudantes⁹⁵ em todas as escolas com ensino secundário, bem como Associação de Pais e Encarregados de Educação em quatro das escolas. Focalizaremos, no contexto da análise do Projecto “À Descoberta da Vida Activa”, a intervenção dos alunos e dos pais, pela via das respectivas associações, procurando interpretar como, os responsáveis directos do *Projecto*, entendem o seu desempenho/actuação no quadro dos sistemas parternariais criados.

⁹⁵ Interessante seria, no contexto desta região marcada pela interioridade, analisar o papel das Associações de Estudantes (e igualmente a de Pais e Encarregados de Educação) no contexto da própria escola e nas suas inter-relações com as outras associações da região. Estudar as suas práticas de participação na organização escolar focando essencialmente a efectuada por processos informais, inorganizados e despadronizados constituir-se-ia um possível campo aberto de pesquisa.

Face à imagem captada nestes retratos, impõem-se-nos as tonalidades pretas e brancas dos arranjos organizacionais e morfológicos ditados pela força da imposição normativa, entrecruzados por zonas de gradação diversa entre claros/escuros, correspondentes aos espaços apropriados pelas capacidades estratégicas dos actores escolares organizacionalmente situados.

3.3.2. Imagens da vida organizacional das Escolas

A atomização que se verificou (e verifica) nas escolas derivada da política e modelo normalizadores - em simultaneidade causa e consequência do posicionamento de dependência, reivindicação e expectativa, em relação ao poder central, por parte dos actores organizacionais - conduziu à diluição do seu protagonismo, à subordinação das estratégias individuais e grupais a soluções técnicas, à restrição do envolvimento na organização balizando a sua acção ao universo normativo estabelecido. O apelo à ordem burocrática é condicionante da acção organizacional.

Este registo discursivo é resultado de uma análise da escola do ponto de vista cartesiano. Trata-se, não obstante, de uma visão epidérmica da vida organizacional das escolas. A sua acção organizacional e administrativa é orientada, sem dúvida, pela produção normativa feita exógena e centralmente às escolas, mas é-o, igualmente, pelo estabelecimento de regras não formais e informais produzidas endogenamente. Trata-se, aqui, de evocar a perspectiva Crozieriana da liberdade dos actores e dos seus *sistemas de acção concreta* no seio de organizações entendidas como *construídos humanos*, e em particular a sua abordagem das relações entre estruturas formais e informais (Crozier e Friedberg, 1977); ou ainda, a perspectiva de Lício Lima (1992) sobre a escola, para o qual esta é, simultaneamente, um *locus de reprodução* de regras formais - uma instância (hetero)organizada para a produção normativa - e um *locus de produção*, enquanto instância organizada para a produção de regras não formais e informais.

Na verdade, se se pretende focalizar a acção organizacional de uma qualquer escola - como é, no caso em estudo, o desocultar, nessa acção, as razões que levaram um *sistema local de formação e aprendizagem* (no contributo importante e pertinente de B. Macedo [1995] da conceptualização da realidade organizacional, complexa e

multiforme, que é a escola) a estabelecer relações interactivas com outros sistemas, através da assunção de uma parceria no quadro de uma nova forma de socialização dos alunos - necessariamente inserimo-nos no campo “de um fenómeno típico que pode caracterizar os actores educativos e a acção organizacional escolar”, a “infidelidade normativa” assinalada por Lício Lima como “fidelidade dos actores aos seus objectivos, interesses e estratégias (...) e contraponto ao normativismo burocrático” (1992: 171). São as diferentes formas que essa *infidelidade* pode tomar que nos levaram a falar, no campo da acção executiva dos conselhos directivos das cinco escolas objecto da nossa investigação, num *continuum* de estratégias de intervenção cujos limites situamos entre a *moderação defensiva* e a *moderação transgressiva* e que permitem pôr em evidência o carácter singular de cada uma destas organizações escolares. Trata-se, aqui, de questionar os processos pelos quais as escolas afirmam, ou não, a sua autonomia e concomitantemente, de problematizar o grau e o tipo de autonomia que souberam, ou não souberam, construir.

Dado que a realidade não é constituída, exclusivamente, por factos observáveis externos, mas também por significados, símbolos e interpretações efectuadas pelos próprios sujeitos em interacção com os outros - de acordo como um dos princípios postulados pelos paradigmas de abordagem qualitativa da investigação, na qual nos situamos - elucidaremos os diferentes contornos da autonomia prevaletentes em cada uma das escolas através de registos das perspectivas dos próprios actores sociais, ou seja, das suas *representações* entendidas, como o faz Moscovici (*in* Marques, 1996, p. 31), enquanto “um factor constitutivo da realidade social”.

Deste modo, buscaremos, na cadeia intersubjectiva de olhares múltiplos sobre o terreno em que se contextualizam as práticas dos actores, a compreensão da singularidade de cada escola através do cruzamento das respostas à questão formulada, no guião da entrevista semi-estruturada, sobre a autonomia⁹⁶, com as frases dispersas pelos registos discursivos, os quais, explicita ou implicitamente, nos vão desvendar, no essencial, o *como* é a escola e *qual* o seu papel no seio da comunidade local.

“Isso da autonomia tem muito que se lhe diga. Partimos logo desse princípio. Realmente tudo apela à autonomia, mas se tu pisas um bocadinho o risco és logo

⁹⁶ Referimo-nos à segunda questão formulada no grupo seis e enunciada da seguinte forma: “Consideram que, ao estabelecerem este partenariado, de certa forma “ultrapassando” as limitações do quadro legal existente, estão a afirmar a identidade e a autonomia da Escola?” (Anexo 1, p.205)

chamada à pedra, para saber porque é que fizeste ou não fizeste. Por outro lado, tenta-se sempre dar a volta. (...) Tem riscos porque conscientemente achas que estás a fazer bem para os alunos ou para a Escola mas pode alguém vir dizer: que é isto?” (E.D., Entrevista, p.252)

“O quadro legal é assim: se as coisas correrem bem, tudo bem; se as coisas correrem mal, aí então vem a legalidade cair-nos em cima.” (E.A., Entrevista, p.221)

É o sentir da “autonomia armadilhada”, utilizando uma expressão de João Barroso (1995c), nas Escolas A e D. Advem, neste caso, de uma lógica de desconfiança da *autonomia decretada*. É, na óptica destes professores responsáveis pela gestão das escolas, o poder desconcentrado da Direcção Regional que, assumindo da autonomia exclusivamente um significado processual e implementativo, responsabiliza os órgãos directivo e pedagógico das escolas pela execução das orientações políticas produzidas centralmente, concedendo-lhe legitimidade na assunção e/ou reformulação dessas políticas se, e só se, os processos por eles conduzidos apresentarem resultados positivos.

Sendo este o pano de fundo, que respostas constroem as escolas?

“Se nós nos cingissemos aos normativos, muitas das coisas que nós permitimos que se façam (e a Escola não é só o Directivo), permitimos que se façam ultrapassando o quadro legal. E eu sempre assumi isso. De contrário não faríamos. (...) Posso ser suspeito a dizer isto mas, se nós estivessemos enquadrados, como muitas escolas, aos normativos, nesta escola pouco se poderia fazer... A nossa política foi esta: sempre que um colega vem com um qualquer projecto e se ele é bom é apoiá-lo.(...) Muitas das ideias que aqui se têm concretizado, não estão previstas. Surgem de um momento para o outro e aproveitam-se. Se fosse uma escola mais normalizada muita coisa ficava sem ser feita. Assumimos riscos mas marcamos a identidade da Escola. (E.B., Entrevista, p.234)

Este registo, colhido na Escola B, enquadra-se no campo das “autonomias clandestinas” enquanto campo de tomadas de decisão reguladas não por preceitos formais/legais mas respondendo aos imperativos da consecução de objectivos de escola, estrategicamente assumidos (embora não expressamente definidos) em função da *missão* da escola-organização, que neste caso se assume como:

“(...) aqui trabalhamos muito em função dos alunos (...). É pela convicção que estes alunos com as características que têm, merecem e precisam (...) tudo o que contribuir para melhorar a visão do mundo dos nossos jovens, para melhorar as atitudes e os valores dos alunos, tudo o que for preciso nós agarramos (...) Muitas vezes, a Escola é o único miradouro que os

alunos têm para abrir horizontes”. (E.B., Entrevista, pp.234 - 235)

Todavia, tendo em conta as características estruturais desta escola realçadas no item anterior, o seu real funcionamento, muitas vezes, posiciona-se no campo da anomia, no sentido em que, na ausência de definição explícita de normas claras e comprometedoras, as decisões são tomadas com base no livre arbítrio do órgão de gestão, o Conselho Directivo, o qual situamos, no plano da acção organizacional, numa postura de moderação transgressiva: transgride-se, moderada e deliberadamente, visando o *bem* dos alunos, ou seja, o de prosseguir o objectivo de *“reunir, compensar as desvantagens próprias dos alunos residirem nesta região”* (Entrevista, p.), uma região deprimida, em que a escola funciona como *“o abrir horizontes”* de possibilidade de uma aprendizagem para a democracia, em termos vivenciais e axiológicos.

Processo semelhante, embora diverso, de assunção da autonomia tem a Escola A. Erigindo como desafio, de acção organizacional, o potenciar as ambiguidades da lei,

“É que as escolas estão montadas para funcionar de uma determinada forma, as pessoas estão demasiado dependentes daquilo que os órgãos do Ministério, hierarquizados, de certa forma, impõem e, continua-se... eu diria que a autonomia das escolas continua a ser bastante relativa(...). Por outro lado, as escolas, ou qualquer outra instituição, sabem que o quadro legal está sempre a ser ultrapassado pelas práticas. As práticas são sempre inovadoras. (...) Mas nesta Escola não fizemos do quadro legal um muro para não fazermos nada.” (E.A., Entrevista, p.214)

e, desta forma, tenta construir - no pressuposto de que esta é uma construção lenta e difícil- uma comunidade educativa, fundada na cooperação e na complementaridade das entidades locais e em que a Escola se assume como um dos centros de referência,

“(...) a nossa perspectiva foi sempre virada para a abertura da Escola à comunidade e por aceitar o princípio que o espaço educativo não é só a escola, mas toda a comunidade é ela, em si, um espaço educativo (...) nesta Escola, que continuo a dizer, se calhar é das escolas mais abertas à comunidade que eu conheço, nunca tivemos problemas em ultrapassar o quadro legal” (E.A., Entrevista, pp.212; 221)

A matriz discursiva desta escola permite-nos sinalizar que esta organização “já não é redutível à forma burocrática que a contém” (Dubet, *in* B. Canário, 1996b, p. 3); procura, em ruptura com as práticas *normais* das instituições escolares, transformar as

zonas de incerteza - consubstanciadas à luz da *autonomia decretada* na possibilidade de delinear percursos educativos próprios - num espaço de liberdade onde protagoniza posições concretizadoras de autonomia, como sejam o assumir formas de relacionamento com actores sociais externos, e dessa forma, promover a *entrada* do local no espaço de educação e formação que é a Escola.

Testemunhos recolhidos junto dos responsáveis pelo projecto “À Descoberta da Vida Activa” na Escola E dão-nos, sobre estas problemáticas outra perspectiva:

“De qualquer forma acho que as escolas não estão tão pouco dotadas quando isso enquanto quadro legal geral. (...) A questão está em ter ou não a capacidade - e isto sem qualquer juízo de valor - de a partir do que é geral, que está consignado nas leis gerais, agarrar e aplicar em questões concretas. (...) Mas não fora de nenhum quadro legal. (...) Não é possível subsistir nas escolas se não houver este espírito de ler os normativos de acordo com o espírito e não de acordo com a letra da lei (...) e dentro do espírito da lei, procurarmos fazer aquilo que nós achamos possível e vai ser positivo para a Escola e para a comunidade. Corremos riscos quando permitimos que outras entidades venham à Escola, riscos da própria comunidade influenciar o seu funcionamento e dar a conhecer de uma forma mais concreta, e de mais de perto, como é que a escola funciona. Estamos, portanto, a expormo-nos. Por outro lado também podemos tirar proveito e a exposição tem, subjacente, riscos.” (E.E., Entrevista, pp.267 - 268)

Imbuídos no “*espírito da lei*”, através de uma lógica que se entrosa na racionalidade das instâncias centrais do processo de produção normativa (compreender, no contexto local, com exactidão e executar com fidelidade as orientações, as prescrições, as sugestões e os desejos dos legisladores ou dos teóricos), mas, e em simultâneo, enfatizando as relações interactivas dos diversos actores sociais no contexto organizacional da Escola, este registo discursivo, imerso em ambiguidades, traduz, todavia, no plano da acção organizacional efectiva, a assunção da autonomia no sentido dado por João Barroso (1997a: 25): “as escolas tentam explorar todos os espaços de autonomia consagrados, embora muitas vezes (devido à própria contradição existente na legislação e à falta de meios adequados) se fiquem por um registo meramente simbólico”. Singular é ainda nesta Escola o conceito de *abertura* ao meio; confirmando o sentido ambíguo que o termo *abertura* encerra afirmam, por um lado, a sua necessidade como forma primordial de captação de recursos (“*o tirar proveito*”), e por outro, defendem uma separação nítida entre as funções da escola e as das outras instituições:

“(...) tens uma escola que tenta ser aberta mas, senão tens algum cuidado, tens outras entidades a não desenvolver uma relação de trabalho de parceria mas a tentar uma intromissão em campos que não lhe dizem respeito (...). Hoje em dia (...) está-se um bocado a desvirtuar a ideia de uma escola aberta, para uma escola anárquica em que toda a gente mete a colherada”. (E.E., Entrevista, pp.263 - 264)

Uma outra conceptualização da relação com o meio encontramos na Escola C⁹⁷, uma escola em que

“A grande aposta (...) foi exactamente conseguir a autonomia dos alunos no espaço da Escola (...). Se nós tivermos um pano de fundo que permita aos nossos jovens a inserção social deixamos de nos preocupar com a Escola, como a única alternativa, como aquele depósito de lixo onde cai tudo e nós temos de aturar tudo porque eles não têm alternativa e passamos a distribuir um bocado também as nossas competências. Para a Câmara compete-lhe, a partir dos 16 anos, a inserção na vida activa, ter cursos técnico-profissionais, vias profissionalizantes, que competem às autarquias ter, para formar as pessoas para poderem permanecer na sua região e para serem formadas para coisas que possam desenvolver na sua região. (...) Qual é o papel da Escola? É também o papel formador: formar para a cidadania. (...) Se nós quisermos tomar o pulso de uma região observemos a juventude: se for palpitante a região é sábia, se não for então a região está completamente doente. E aqui temos o grande papel da Escola.” (E.C., Entrevista, pp. 238 – 239; 243)

Predomina aqui um lógica argumentativa fortemente ancorada no campo teórico das políticas educativas locais e, em sintonia com estas, o ênfase na necessidade de colaboração e cooperação da escola com outras entidades com o objectivo político de formar recursos humanos qualificados de forma a responder às necessidades do desenvolvimento local e regional. Sublinha, igualmente, o valor intrínseco da participação enquanto processo de socialização destacando, como essencial, a promoção da educação para a autonomia. Todavia, assume a forma de um discurso essencialmente voluntarista, de certa forma utópico e marginal ao próprio funcionamento *real* da Escola, como verificamos entrecruzando-o com os extractos seguintes dessa mesma entrevista:

“É muito difícil entrar no espaço-escola.(...) Existem restrições, limitações muito significativas e eu não estou a ver a Escola avançar com esse tipo de processo. (...) A escola tem de se caracterizar na região - embora isso muitas vezes não aconteça porque o quadro é extremamente volátil - e por outro lado, porque às

⁹⁷ O corpus citado emerge das representações de dois actores da Escola: um responsável pela gestão e outro, exclusivamente, responsável pelo Projecto “À Descoberta da Vida Activa”, sendo emissor da maior parte do discurso. Daqui resultaram dificuldades acrescidas relativamente à desocultação de imagens *reais* da vida organizacional desta escola, dificuldades estas que procurámos suprir através de conversas informais.

vezes há razões de ordem interpessoal, razões de ordem política, económica, uma certa competitividade(...). É certo se a comunidade em que a Escola se insere é aberta, é participativa, é evidente que há realmente uma influência, e se a Escola for receptiva a essa influência...” (E.C., Entrevista, pp. 238; 244 - 245)

Retornamos, por fim, à Escola D. Embora denunciando o carácter mitigado da autonomia decretada, conforma-se “às regras culturais mais amplas, aos sistemas de sentido e padrões de comportamento vigentes para ser [em] questionada [s] quanto ao sentido da sua existência” (Estevão, 1994: 51) e, dessa forma, assume a manutenção de práticas de funcionamento características das organizações burocráticas:

“(...) esta Escola é acusada de ser muito burocrática. Quer dizer, talvez seja muito burocrática! Mas é sobretudo para tentar facilitar a vida às outras pessoas. Pelo menos havendo modelos é só preencher - em vez de cada um tentar criar o seu modelo - e é muito mais fácil leitura e de avaliação de resultados. Simplesmente é burocrático porque o sistema é burocrático e exige burocracia... é difícil fugir a isso. (E.D., Entrevista, p. 252)

e, por outro lado, enfatiza o facto de ter criado estruturas formais de participação - “temos secções para tudo no C.P., que criamos grupos de trabalho para todas as tarefas” - e, desse modo, ter descentralizado competências. Paradoxal se lhe afigura, neste cenário, o facto de, como resultado de “*uma auditoria pedagógica*” a inspecção ter concluído “*que havia centralismo na Escola*” (E.D., Entrevista, p. 257); todavia, o órgão de gestão não parece questionar-se sobre se as suas práticas se inserem no campo estrito de uma técnica gestionária de motivação dos professores ou, se pelo contrário, assume a participação como valor essencial que deve orientar essas práticas.

São, aliás, as práticas ensaiadas quer na adopção de formas diversas de gestão e de organização (as quais posicionámos entre a *moderação transgressiva* e a *moderação defensiva* e em que gradativamente colocámos, respectivamente, as escolas B, A, E, C e D) quer na criação de estruturas não formais e informais de participação que permitiram a estas cinco escolas - agindo embora num campo limitado de autonomia - potenciar o envolvimento dos seus elementos na construção de uma parceria sócio-educativa que constitui a trama desta nossa reflexão *sobre e nestas* escolas.

Daí que tenha sido nosso objectivo, nestas “Imagens da vida organizacional das Escolas” questionar as condições organizacionais para aceder à compreensão do *como* experiências de relação com o local emergiram, se desenvolveram e se singularizaram, não sendo destruídas com argumentos e/ou práticas burocráticas.

Não constituiu nossa pretensão analisar a realidade organizacional destas escolas à luz das novas imagens ou metáforas⁹⁸ (que a articulação entre o conhecimento científico e o conhecimento prático tem produzido) para o estudo da escola enquanto organização, dada a constatação da impossibilidade de se ter uma teoria organizacional completa e total que permita ler as crescentes complexidade e ambiguidade das organizações escolares. Todavia, enveredámos igualmente pelo campo da linguagem metafórica porque face aos *retratos estáticos* (e precisos) que utilizamos na primeira parte desta abordagem das semelhanças e dissemelhanças entre as escolas só a focagem de *imagens dinâmicas* nos permitiria abrir os *cenários* onde irão decorrer, de forma singular, os processos de construção da parceria.

3.4. As Parcerias

Un partenariat est un film plutôt qu'une photographie
(OCDE, 1992)

A frase transcrita, com que iniciamos este item (que irá plasmar o essencial do nosso trabalho empírico sobre este novo objecto de pesquisa: o partenariado), procura responder a um duplo objectivo:

• por um lado, o manter a coerência com o registo metafórico que temos vindo a utilizar para evidenciar o campo singular e complexo em que decorre a nossa investigação: organizações escolares geográfica e politicamente periféricas, que focámos através de ângulos determinados, captando os cenários em que, nestas organizações, se “desenvolvem[se] padrões de relação, cultivam[se] modos de acção e produz[se] uma cultura própria em função da qual os indivíduos definem o seu mundo, elaboram

⁹⁸ Metáforas como “anarquias organizadas”, “sistemas debilmente articulados”, “sistemas culturais partilhados”, “arenas políticas”, “organizações institucionalizadas” entre outras, permitir-nos-iam uma reflexão eventualmente profícua, em termos teóricos e práticos, sobre estas escolas. Todavia, essa abordagem não se constitui como essencial para o tema central deste estudo, pelo que se não construíram instrumentos de recolha de informação que permitissem, com rigor e objectividade, efectuar essa abordagem. (Gomes: 1993a /b, 1995, Estevão: 1994, 1995, Costa, 1996).

juízos e interpretam as inovações” (Gonzalez, in Nóvoa, 1995a, p. 41); cenários estes condicionantes do desenvolvimento das capacidades de criação de um clima de mudança, enquanto respostas dinâmicas às inovações que, embora vindas do exterior, não são compulsivas antes implicam reciprocidade, quer entre os parceiros do *Projecto* quer com o seu público-alvo: os alunos;

- por outro, evidenciar o aspecto dinâmico que tem, necessariamente, de enformar o modelo de análise descritivo das parcerias criadas a partir do projecto “À Descoberta da Vida Activa”; parceria enquanto objecto de procura social que, como tal, é definido por Zay (1996: 153) como um objecto *empírico, ambíguo e polissémico* e conceptualizado por Kaddouri (1997: 110) como *elástico* (quanto ao sentido e significação) e *flexível* (quanto à utilização), no sentido em que designa realidades dispares e diversas e permite toda a espécie de manipulações.

Efectivamente, a descrição das diferentes práticas em contexto escolar, que enquadram diferentes relações entre escolas concretas e concretos meios sociais (no âmbito do dispositivo específico do paternariado sócio-educativo), com o objectivo de produzir um conhecimento tão rigoroso e fiável quanto possível, exige-nos a adopção de um quadro conceptual de análise em que a “teoria”, enquanto racionalidade, não é concebida como um modelo final aplicado *à priori*, mas como uma elaboração progressiva das representações do real. Trata-se, conforme é evocado por Danielle Zay (1996: 162) “de construir a racionalidade, não como exterior aos actores sociais, mas, pelo contrário, a partir do *real* dos próprios actores, quer dizer, da sua forma habitual de representar o mundo, a partir daquilo que lhes é mais familiar, do *mundo vivido*, para encontrar a significação do *sistema*, dos sistemas sociais”.

Desta posição epistemológica decorre que, ao nível metodológico (com base nas entrevistas e nos “Planos de Acção” de cada escola), iremos privilegiar, num primeiro momento, a *observação e explicação dos processos e procedimentos* de construção e de estruturação das parcerias e, num segundo momento, procuraremos efectuar a *descrição das representações dos diferentes parceiros e interpretar a sua acção*, tentando, deste modo, apreender as dinâmicas e as lógicas de constituição das parcerias e aceder a algumas notas conclusivas sobre as *estratégias identitárias* construídas face à mudança, em cada escola, em função do estabelecimento desta parceria

3.4.1. Processos e Procedimentos utilizados

O partenariado é uma construção negociada entre actores, diz-nos Kaddouri, e adianta precisando o conceito:

“(…) le partenariat est une construction sociale faite par des acteurs eux-mêmes situés socialement et/ou professionnellement dans des rapports sociaux qui pèsent lourdement sur leurs implications partenariales. Cette construction n’est ni neutre, ni définitivement figée. Elle constitue des repères qui, à leur tour, se construisent en fonction de l’expérience et des rapports de force, touchant aux représentations des acteurs et à leurs identités.” (1997: 110).

O Projecto “À Descoberta da Vida Activa”, proposto pela ESDIME e em desenvolvimento nas escolas A, B, C, D, e E teve, na base da sua implementação, um processo de negociação⁹⁹ entre actores de organizações diferentes. Enquadra-se, na sua génese, no campo do conceito de partenariado, assumindo, de acordo com a conceptualização de J. Clénet e C. Gérard a forma e o nível, de um “partenariat interactoriel¹⁰⁰ (entre des acteurs de l’entreprise et de l’école par exemple) qui concrètement se traduit par des actions communes” (1994: 119).

Quem esteve na origem do desencadear da parceria? Que razões moveram os actores dessa organização? Qual a natureza do projecto base da negociação entre os parceiros? - constituiram interrogações que, porque incontornáveis na contextualização deste estudo, respondemos nos itens iniciais deste capítulo¹⁰¹.

Releva-se, neste momento, o contributo da análise quer das dinâmicas de partida do partenariado emergente quer do processo de negociação que permitiu o seu estabelecimento em cada uma das escolas; ou, dito de outro modo, importa-nos

⁹⁹ Utilizamos o conceito Crozieriano de negociação, entendido como a *relação entre duas partes, pressupondo trocas e adaptações* uma à outra; adaptação essa que é o resultado de um *jogo de confrontações* onde os protagonistas procuram determinar uma *estratégia* (Crozier e Friedberg, 1977).

¹⁰⁰ Distingue este nível do partenariado inter-institucional ou organizacional que, concretamente, se traduz na assinatura de convenções, de acordos mais ou menos tácitos.

¹⁰¹ Reportamo-nos aos itens 3.2.1.3. e 3.2.1.4., a saber: “Das razões de emergência do Projecto” e “O Projecto: da concepção à operacionalização”.

identificar os factores que fundaram a *decisão*¹⁰², bem como elucidar os *processos* e *procedimentos*¹⁰³ inerentes a essa tomada de decisão. Neste sentido, vamos confrontar a informação - aduzida das entrevistas - procurando desocultar as lógicas subjacentes à construção dos sistemas parthenariais em cada uma das escolas em que incide esta nossa investigação.

3.4.1.1. A construção dos sistemas parthenariais

Iniciamos com a apresentação do quadro 12 (na página seguinte) concernente ao processo de decisão, quadro que condensa os dados (depois de analisados e sistematizados) recolhidos a partir das questões:

- 1ª - Quem tomou a decisão de aceitar a parceria proposta?
- 2ª - Quem foi consultado?
- 3ª - Como foi efectuada a divulgação do Projecto?
- 4ª - Quais as razões determinantes na aceitação e estabelecimento desta parceria?

O processo de decisão em cada escola, conforme o expresso no quadro, resultou da conjugação de vários factores, dos quais salientamos dois:

• de um lado, a *adesão ao Projecto* (no quadro da relativa autonomia que os estabelecimentos de ensino possuem) e o conseqüente *processo de decisão* (processo singular em cada uma das organizações porque conseqüente com a própria singularidade de cada uma delas), constituíram um processo voluntarista de associação a um novo sistema - um sistema parthenarial - e ao seu projecto;

¹⁰² O conceito de decisão é entendido conforme a formulação de Sfez (1990: 117): “processo complexo de interacções entre os diferentes subsistemas e no quadro de uma dada finalidade global no pressuposto de que a decisão não é um fenómeno específico que está diluída no conjunto do subsistema social e que não nos apercebemos do seu começo e do seu fim”.

¹⁰³ Processos e procedimentos, entendidos de acordo com as definições de Ardoino (in Macedo, 1995: 80), que podemos sumariamente definir, no caso do primeiro conceito, como um fenómeno natural, temporal, dinâmico, regular, que pode ser observado, analisado e mentalmente construído embora não possa ser produto de especulação; procedimento enquanto maneira de fazer, programa, resultado de uma reflexão e situado sobretudo no espaço.

• de outro, no espaço de relação criado os órgãos instituídos das escolas, em especial o C.D. tornou-se a instância de regulação que, no novo sistema de contratualização de relações entre a escola e o espaço local, procura reagrupar e mobilizar os vários actores sociais em presença nas escolas, dando sentido ao projecto comum e tornando-o instituinte, de acordo com a ordem natural de introdução de uma qualquer inovação pedagógica, isto é, citando Formozinho (1988: 88): “formulação de inovação, adopção da inovação pelos que a vão praticar e finalmente implementação ou execução dessa inovação”.

Quadro 12
Processo de Decisão

Quest. Escolas	1ª Aceitação	2ª Consulta	3ª Divulgação	4ª Razões
A	C.D.+ C.P.	Professores Ass. Pais e E.E.	Reuniões: Profs 9º Ano com Psicóloga da Esdime; Turmas de 9º Ano com D.T. e Psicóloga.	Melhorar a formação dos jovens; estabelecer inter- relações escola /comunidade local; inserção dos jovens no meio.
B	C.D.	Prof. c/ exp.em práticas parceria C.P.	Apresentação do Projecto a turmas do 9º Ano; pedido de autorização aos Pais e E. E..	Proposta positiva e aliciente; resposta às necessidades da Escola: apoio e orientação vocacional.
C	C.D.	Prof. ligado à ESDIME C.P.	Comissão de Prof. e Comissão de Alunos como elementos dinamizadores.	Articulação da Escola com o meio; inserção dos jovens no meio e no espaço-escola.
D	C.D.	C.P. C.D.T. D.T. 9º Ano	Directores de Turma e alunos de 9º Anos; publicitação através de cartazes.	Interesse para alunos do 9º Ano: orientação vocacional; apoio à Escola.
E	C.D.	C.P. Pró Ass. Pais e E. Educação	Reuniões: Psicóloga da Esdime com D.T. de 9º Ano; Psic. e D.T. com alunos; folheto explicativo aos Pais.	Necessidade de orientação para a vida activa; retirar vantagens enquanto escola: novo recurso sem investimento financeiro.

São, no entanto, detectáveis limitações na concepção e representação desse mesmo espaço partenarial - aqui entendido como o faz Mérini (1994: 88) enquanto *intersistema que organiza heterogeneidade e multiplicidade e interface entre os dois parceiros* - nomeadamente, através das razões expressas como determinantes da aceitação e estabelecimento da parceria. Dir-se-á que a forma como cada

estabelecimento de ensino se abre à colaboração com a Agência de Desenvolvimento (e, por via desta, a outros actores sociais no espaço local) assume um carácter essencialmente *usufrutário* de um recurso que é disponibilizado e que vem responder a uma necessidade da escola: a disponibilização de uma psicóloga, para efectuar o atendimento para a orientação escolar e profissional, percebida como a grande vantagem deste desafio partenarial. É, aliás, esta a leitura geral da última coluna do quadro 12.

Registamos, para confirmar esta asserção o discurso de um dos professores responsáveis por uma das escolas:

“(...) nos pareceu que poderíamos tirar vantagens como Escola - e a comunidade de uma forma geral - e não nos pareceu que tivéssemos de investir em termos monetários, que é sempre o grande problema das escolas. Foi feito um grande investimento em termos de recursos humanos - foram muitas horas de trabalho da parte da Escola, sobretudo do C.D. e dessa primeira equipa e dos D.T. Disponibilizaram-se recursos em termos materiais, mas é um investimento que - aí a Escola consegue suportar porque tem - é só uma questão de rentabilizar. Agora, o grande problema da nossa Escola, e da maioria das escolas, é quando implica investimentos financeiros que não temos essa margem de manobra. E, na altura, tal como nos foi apresentado, e realmente foi cumprido, não havia essa exigência. Portanto, pareceu-nos que não aceitar era estar a deitar fora uma oportunidade que, se calhar, poderia não voltar a aparecer e, sobretudo, porque veio de encontro a uma coisa que nós já tínhamos tentado anteriormente e a que não tinha sido dada resposta por falta de verba.” (E.E., Entrevista, p. 259).

Todavia, outros registos discursivos denotam a existência de outras estratégias de negociação e, sobretudo, de aproveitamento de sinergias no sentido de potenciar os recursos existentes, partilhando-os (e respondendo, quer às necessidades sentidas, no presente, pelos vários actores sociais em presença, quer perspectivando uma visão de futuro da escola enquanto comunidade educativa): *uma escola em osmose com o meio* (Crinon, 1995).

“(...) Eu diria que a Orientação Vocacional foi para nós uma porta de entrada, mas a nossa perspectiva foi sempre virada para a abertura da Escola à comunidade e por aceitarmos o princípio de que o espaço educativo não é só a escola mas toda a comunidade é ela, em si, um espaço educativo, isto é, numa perspectiva de realocização da acção educativa. Portanto, não há aqui só esse carácter usufrutário, se quisermos, em termos de orientação vocacional barata, mas sim uma perspectiva mais ampla de ligar a escola ao meio, de estabelecer inter-relações e, por outro lado, potenciar os recursos endógenos da própria comunidade e inserir os jovens ao máximo no próprio meio em que estão e alertá-los - já que os programas são iguais de Norte a Sul e há uma tendência, de certa forma, de não reflectir sobre o meio envolvente. E a ESDIME como

Agência de Desenvolvimento Local, quando nos apresentou o projecto, mostrou uma perspectiva alargada e integradora a esse nível.” (E.A., Entrevista, p. 212).

O dualismo de percepções da parceria que os dois espaços discursivos transcritos elucidam inscrever-se-á, em exclusividade, no campo da construção conceptual (verbalizada) das práticas ou, pelo contrário, envolverá, em concreto, as práticas?

Esta interrogação ganha ainda maior pertinência ao tomarmos em conta a ênfase que os actores sociais, das escolas em que funciona o 2º ciclo do ensino básico, puseram na informação sobre a existência de um projecto de cooperação, circunscrito ao domínio educativo; projecto este que, envolvendo estas escolas e escolas do 1º ciclo das sedes de concelho, consiste na criação de condições para que os alunos do 4º ano experienciem a vivência de uma escola maior e mais complexa, desenvolvendo aí experiências curriculares (elementares) ao nível das disciplinas de Educação Visual e Tecnológica, Educação Musical, Educação Física e Língua Estrangeira. De acordo com os actores envolvidos trata-se de uma situação de parceria, da concretização de uma cooperação singular no espaço nacional:

“Nós também temos um Projecto de Associação de Escolas com o Primeiro Ciclo, com as Escolas da Vila, com os alunos do 4º Ano e, soube há pouco tempo, que só no Alentejo é que isso acontece, e o resto do país não faz. As tantas nós fazemos, a D.R. sabe que nós fazemos, dá-nos ali meia dúzia de horas para gerir- horas de Língua Estrangeira, Educação Física... - são os miúdos que vêm a escola, porque o objectivo principal desse projecto é a integração dos miúdos na Escola e tentativa de eles escolherem mais conscientemente a L. E. no 5º Ano. Isto é uma parceria que a Escola tem com as Escolas do 1º Ciclo...” (E.D., Entrevista, p. 252 - 253).

Conduzem-nos, estes registos, à consideração da tipologia dos níveis de complexidade do partenariado referenciados por Havelock e Huberman (in Clénet e Gérard, 1994, p. 41), e esquematizados, de forma sequencial e espiralada, desde a *relação* (1) passando pela *conexão* (2), *coesão* (3), *conexão dinâmica* (4) até à *coesão dinâmica* (5). À luz desta tipologia e tendo em conta as asserções explicativas de Clénet e Gérard,

“De la simple relation mettant en œuvre un niveau minimum d’identification de l’autre (relation de proximité), à la construction d’un système partenarial efficace de résolution de problèmes, à l’intérieur duquel les acteurs-partenaires ont le sentiment d’appartenir à un système vivant, un long chemin est à parcourir nécessitant écoute, compréhension mutuelle, volonté d’agir ensemble, prise en

compte des différentes logiques, etc.” (1994: 41)

concluimos da propriedade de utilização do conceito de parceria pelos responsáveis pelas escolas referenciadas. Inserindo, no primeiro nível as relações estabelecidas entre as escolas EB2/3 e EB1 e deixamos como quadro de reflexão (matriz teórica) os restantes níveis, enquanto possibilidade heurística, para prosseguir na compreensão e explicação da(s) parceria(s) que o Projecto “À Descoberta da Vida Activa” fez emergir nas cinco escolas.

Se ao fenómeno do parceria está intimamente ligada a promoção de uma nova cultura de proximidade entre as organizações e, nesta perspectiva, o parceria consubstancia um modo de colaboração que se situa no *interface do campo consensual e do campo relacional das relações entre os parceiros* (Landry e Mazalon, 1997), afigura-se-nos inelutável a alusão à forma como pelo lado do outro parceiro (a Agência de Desenvolvimento), são percebidos quer o ambiente onde irão decorrer as *práticas a construir* quer a forma de se inter-relacionar num espaço, que pela sua natureza, será marcado pela heterogeneidade (diferentes actores, diferentes finalidades, diferentes desafios...):

“A entrada não foi fácil (...) Resumia-se muitas vezes a sermos um recurso para a própria Escola (...) Quando propusemos o Projecto, como foi com a temática da Orientação Profissional - que nós detectámos que era uma falta das Escolas - e, um tanto ingenuamente, dissemos que iríamos fazer uma sensibilização às Escolas para a necessidade de orientação vocacional, e verificámos que essa sensibilização não era necessária porque as Escolas já a sentiam... Mas inicialmente foi pelo conhecimento de proximidade e de algum contacto...”
(Sociólogo da ESDIME, Entrevista, p. 275)

“(...) houve uma maior receptividade, de facto por se sentir que a gente iria trazer qualquer coisa de novo, que não viria pelo contacto institucional ...”
(Presidente da ESDIME, Entrevista, p. 276)

“Através do meu contacto directo com as Escolas eu senti que fui extremamente bem recebida (...) a proposta do Projecto tem sido essa: que vai um psicólogo - que é um recurso que a Escola não tem e que é alguém de fora que está a oferecer esse recurso e que é bem-vindo - fazer um trabalho que é especificamente com os alunos e que não mexe nas práticas das escolas. Essa boa recepção tem muito a ver com isso. Eu estou a cobrir uma necessidade que, do ponto de vista dos pais, dos alunos, é extremamente bem aceite e dos próprios professores porque é importante, mas é um trabalho que à partida, pelo menos à partida, não iria mexer... é uma coisa paralela, mas que não interfere.”
(Psicóloga da ESDIME, Entrevista, p. 276)

“Eu acho (...) que nós temos, uma visão gradualista de entrada nas coisas. Pensamos que é preciso gerar cooperações na base de confianças sólidas e as confianças sólidas geram-se com o tempo. Portanto, não se deve entrar abruptamente. É preciso um processo de ir lançando pistas, lançando conhecimentos, gerando relações, que se vão alargando e cria-se depois um ambiente favorável. (...) há que ter esta entrada, e isto fizemos nas Escolas (...) é preciso entrar com uma certa calma e respeitar muito quem está a fazer, sabendo que muitas vezes se não está a fazer melhor porque não se pode, porque lhes falta meios, se calhar, relações, e o que aconteceu foi isto: progressivamente as Escolas foram percebendo que o contacto connosco era positivo, porque trazia novas ideias, porque lançávamos pistas, porque trazíamos algumas outras preocupações e, portanto, alguns núcleos dos professores, mais interessados, começaram a sentir que a nossa acção era bem-vinda. .” (Presidente da ESDIME, Entrevista, p. 276)

A longa transcrição, de extractos da entrevista, a que procedemos permite-nos situar face à problemática central do estabelecimento de relações de parceria ao nível da educação, como ao nível global da sociedade, a qual se insere no campo das interacções sociais. Trata-se de equacionar os processos de ajustamento que irão permitir uma coordenação de acções entre as Escolas e a Agência de Desenvolvimento. Esses ajustamentos, embora enquadrados nos sistemas formais institucionais das duas organizações, assentam essencialmente nas lógicas práticas dos actores de cada uma delas. Quais os interesses dos actores para colaborar? Que relações de poder se constroem na relação inicial? Que ganhos ou perdas serão gerados por este processo? Que investimento afectivo é nele sustentado? Quais as dimensões simbólicas que enformam este agir em conjunto? Interesses, poder, ganhos e/ou perdas, investimento afectivo, dimensões simbólicas são os vectores que organizam esses espaços de ajustamento.

Ressalta destes extractos da entrevista o entendimento da escola (por parte da Agência de Desenvolvimento) como sistema político-cultural em que interesses, conflitos, poderes, disputas ideológicas, valores e crenças têm de ser atendidos para que, ao projectar-se um trabalho social a ser quotidianamente levado a cabo, se considere como prioritária e essencial, a necessidade de executar ajustamentos e compromissos, os quais, parafraseando Maroy (1997) favorecem, respectivamente, a coordenação e a cooperação no desenvolvimento de um processo que não é plano nem linear mas sim reversível, atravessado por lutas de interesses e de valores e implicando transações nos planos funcional e simbólico.

Conhecer a *vontade de agir em conjunto* tomando em conta *as diferentes lógicas* foi a finalidade a que nos propusemos ao questionar as escolas sobre a metodologia de intervenção proposta pela ESDIME para o desenvolvimento do processo de parceria.

Propunha-se a implementação de um projecto desenhado e concebido exteriormente às escolas; ofereciam-se meios materiais que potenciavam as aspirações e expectativas das escolas. Não se impunham ritmos; não se apresentava um projecto de desenho fechado com etapas, faseamentos e avaliações pré-estabelecidos; sobretudo não se impunha uma acção conduzida a partir de um olhar exógeno à escola mas incentivava-se a escola a interrogar-se a si própria e a construir um quadro conceptual de acção onde inscrevesse o projecto. E mais ainda: solicitava-se o levar a cabo uma inovação em que os alunos - sendo objecto - eram sobretudo objectivo, participantes e protagonistas de uma acção cujos efeitos sobre eles próprios recairia.

Esta atitude de flexibilidade na condução dos processos, de cooperação e negociação na construção de um espaço de reciprocidade, levaram a que as escolas anuissem á proposta metodológica de intervenção e, como ouvimos na Escola B,

“Houve apenas uma coincidência, julgo eu, pelo facto de em determinada altura ser possível as pessoas participarem, ao mesmo tempo, nas mesmas coisas. Não houve nem um esforço especial de convergência nem também foi necessário vencer grandes resistências e ultrapassar obstáculos” (E.B., Entrevista, p. 226).

No entanto, a oportunidade de apresentação e de negociação do *Projecto* (e a integração, das propostas de actividades nele insertas) face ao já existente nas escolas foram objecto de críticas expressas:

“Isto foi dito, logo na primeira reunião, aos elementos da ESDIME que vieram fazer a apresentação do Projecto: esta não era a data indicada para virem apresentar uma coisa destas às escolas, porque em Outubro as Escolas estão já a andar.” (E. D., Entrevista, pp. 248 - 249).

“(…) foi uma exigência nossa, a subordinação ao Plano de Actividades: a ESDIME iria participar no P.A., que estava definido pela Escola, e nunca ao contrário. Nós nunca trabalhamos um P.A. por saber que a ESDIME nos apoiava desta ou daquela maneira, nós garantimos a nossa autonomia e a ESDIME é que teve de ter capacidade de se inserir.” (E. C., Entrevista, p. 238).

Ora, a crítica é possível em organizações flexíveis e receptivas onde os diferentes actores têm a oportunidade de desafiar o instituído e de construir novas práticas, o que,

no caso vertente, se objectivou na formulação de um “Plano de Acções” em cada escola; planos esses que, como veremos, se apresentam consequentes quer com as características organizacionais de cada escola quer com os valores e ideias disseminadas no seio da organização-escola (provenientes da diversidade de representações e das pressões exercidas pelos professores mais activos que marcam identitariamente o espaço escolar).

3.4.1.2. Os “Planos de Acção”: a concretização da parceria

Os “Planos de Acção” procuraram concretizar uma permanente articulação entre os técnicos da ESDIME, a direcção da escola, o grupo de trabalho responsável pelo *Projecto*, e os próprios alunos e encarregados de educação através das respectivas associações.

É a análise das acções conjuntas - das Escolas com a Agência de Desenvolvimento - que nos permitirá compreender a natureza das relações que unem estes dois parceiros. Assim, partindo da multidimensionalidade do conceito de acção - sendo, em simultaneidade, um *construído concreto* revelador das intenções de um indivíduo ou de um grupo de pessoas, um *sistema aberto* e a concretização de um *arranjo simbólico* específico resultante tanto das representações que os actores têm das acções como dos seus efeitos (Mérini, 1997) - e adoptando uma perspectiva multirefencial de análise, interpelamos os “Planos de Acção” a três níveis:

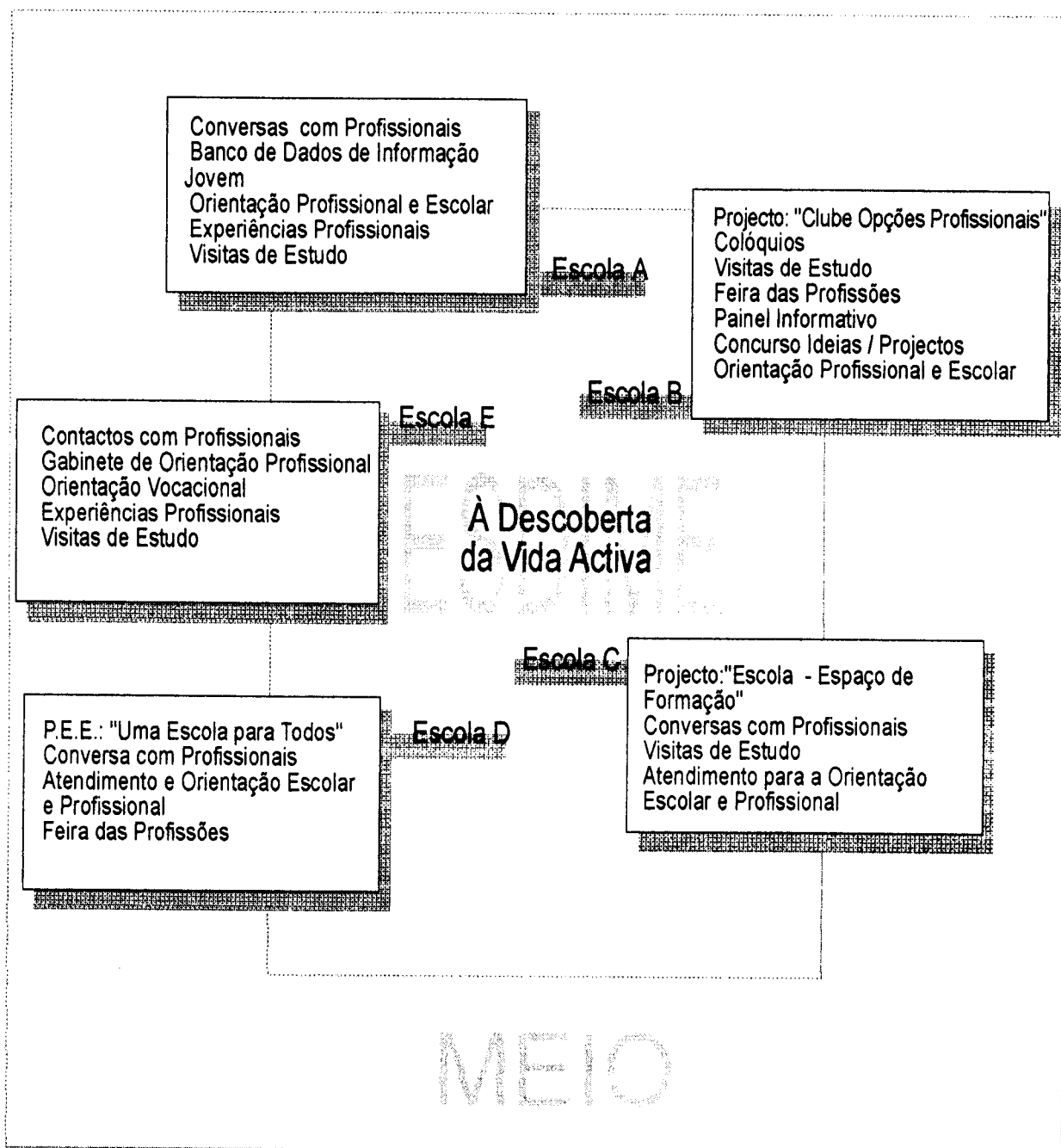
- ao nível das *actividades*, que consideramos como a objectivação das interacções actores/situação (situação presente no tempo cronológico mas, igualmente, no tempo futuro enquanto reflexão sobre o porvir a construir), procurando identificar o objecto/objectivo em torno do qual os parceiros se religam;

- ao nível dos *objectivos e/ou finalidades*, entendidos como a formulação (e formalização) dos valores que prevalecem à organização da relação parthenarial e que sistematizam, no plano das representações, as motivações de cada escola para desenvolver uma acção comum, visando compreender o *património simbólico* de cada parceiro;

• ao nível dos *interfaces* criados entre as escolas e entidades insertas no mesmo espaço local e/ou regional questionando a política de abertura das escolas ao meio.

Abordamos, em primeiro lugar, as **actividades**, expressas nos Planos de Acção, que esquematizamos na figura seguinte:

Figura 3 - Actividades



O sistema partenarial, enformado por intenções e valores, toma visibilidade através da operacionalização das ideias perspectivadas como acções comuns. São essas acções comuns que sobressaem na figura 3, onde, de igual modo, se evidenciam, esquematicamente, as inter-relações estabelecidas entre as Escolas, a Agência de Desenvolvimento e o envolvimento que a ambos enquadra.

Se, como já evidenciámos, o Projecto “À Descoberta da Vida Activa” foi conceptualizado pela ESDIME, as Escolas, na sua operacionalização, desempenharam um papel central como gestoras dos tempos e dos espaços necessários ao desenvolvimento das actividades perspectivadas. Estas, expressas na figura e definidas em cada escola, constituíram, no ano lectivo em que decorreu esta investigação (1996/97) a prossecução de outras similares levadas a cabo no ano lectivo anterior.

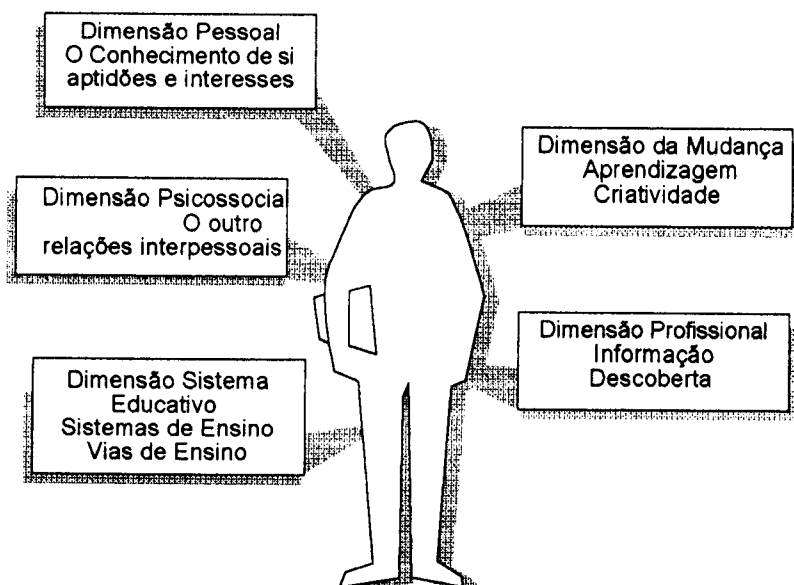
A referência, ao ano lectivo de 1995/96, tem pertinência uma vez que foi neste ano que o *Projecto* conheceu o seu início e em que, excepcionalmente, teve a particularidade de ser financiado e acompanhado pela única grande empresa da região - a SOMINCOR, Sociedade Mineira Neves-Corvo - tendo, por via desse facto, sido potenciado nas suas diversas vertentes. De salientar que, por exemplo, os dois grandes grupos de actividades comuns às escolas e pilares do próprio *Projecto* no ano de 1996/97- o *Programa de Orientação Escolar e Profissional* e as *Actividades de Aproximação à Vida Activa* (com especial incidência para as *Conversas com Profissionais*) - consignados, na proposta inicial de ESDIME, como hipóteses a experienciar, foram duplamente ratificados pelos alunos através da expressão da sua vontade colhida previamente por meio de um inquérito¹⁰⁴ e, no final do ano, aquando da avaliação das actividades por eles consideradas mais interessantes e mais proficuas.

¹⁰⁴ Este inquérito, efectuado pelo sociólogo da ESDIME com a colaboração das escolas, visou obter um conjunto de informações para serem traduzidas em práticas no processo de parceria. Considerámos, num estudo efectuado sobre a experiência na Escola Secundária de Castro Verde, serem os seguintes os seus objectivos: “ a)aceder às representações dos jovens alunos sobre as profissões e a eventuais estereótipos gerados por um sistema escolar onde, no campo do simbólico, medrou a ideia de que a igualdade de oportunidades educativas correspondia linearmente uma igualdade de oportunidades sociais, possibilitando, deste modo, a mobilidade social ascendente (visão optimista da escola posta em causa na década de setenta mas ainda presente, hoje, no imaginário colectivo de regiões com economias débeis como a do caso em estudo); b)verificar as perspectivas escolares dos jovens e o seu reflexo nas perspectivas profissionais acedendo à configuração do grau de compatibilidade entre as aspirações profissionais emergentes de um sistema de ensino e os recursos que promovem e valorizam uma inserção profissional local; c)conhecer as imagens que os alunos têm da escola para que, funcionando como diagnóstico dos problemas existentes, sejam o ponto de partida para a pesquisa e construção de soluções, de reflexão colectiva, de avaliação - em suma, de autoformação permanente dos seus “actores” fundamentais: professores e alunos” (estudo citado nota 80)

Em relação à *Orientação Escolar e Profissional*, pelo seu papel charneira na globalidade do *Projecto*, referenciamos, em primeiro lugar, a vertente profissional através das asserções produzidas por um dos técnico da ESDIME, e sistematizaremos o seu todo¹⁰⁵ - que não necessariamente a soma das partes - na figura 4 (apresentada na página seguinte) que, graficamente, expressa as unidades em que fragmentámos (por razões analíticas) o processo de formação/orientação dos jovens.

“Em relação à Orientação Profissional o que nós detectámos essencialmente foi as escolhas profissionais do inquérito serem extremamente limitadas àquelas profissões que são valorizadas, e que a própria Escola e os meios de comunicação contribuem para isso. O primeiro objectivo do programa de Orientação foi prestar informação e essa informação de uma forma diversificada, não só em termos de mostrar o que é local como também o que se passa no todo nacional, e também com a perspectiva de mostrar algumas profissões que nós achamos aqui fundamentais. Houve sempre essas três vertentes. Essencialmente foi com o objectivo de informação e que os próprios miúdos possam através dessa informação construir o seu projecto de vida.”
(Sociólogo da ESDIME, Entrevista, p. 276)

Figura 4 - Programa de Orientação Escolar e Profissional



¹⁰⁵ “Todo” resultante das informações insertas nas entrevistas correlacionadas com a “Proposta de Implementação de um Programa de Orientação Escolar e Profissional” e do “Relatório do Projecto” efectuados no ano lectivo de 1995/96 pela ESDIME.

O sentir da importância das *Actividades de Aproximação à Vida Activa* (entendidas como complementares ao Programa de Orientação¹⁰⁶), expresso pelos parceiros, no que concerne à sub-actividade com maior impacto - as *Conversas com Profissionais* - é evidenciado através dos três registos exemplificativos seguintes:

“Do ponto de vista das “Conversas com Profissionais” e que se calhar mexeu com alguma coisa - e isso não foi feito por acaso; o facto de termos solicitado um maior número de pessoas da comunidade, envolvê-las sobretudo os pais - sempre que sabemos que existiam com aquela determinada profissão - teve a ver com questões financeiras do Projecto e não só, porque achamos que o mais correcto, do ponto de vista de actuação, é envolver todos os recursos que temos no próprio local.” (Psicóloga da ESDIME, Entrevista, pp. 277 - 278)

“La dizer que a vinda dos profissionais (...) à Escola talvez tenha sido um dos aspectos mais visíveis e mais palpáveis na inovação que a parceria trouxe à nossa própria escola e aos alunos e terá contribuído para melhorar ou, pelo menos, oferecer uma outra imagem da Escola a esses profissionais e concomitantemente à própria comunidade” (E. B., Entrevista, p. 231).

“(...) a coisa que mais efeito tem tido sobre os jovens, foi a apresentação dos Profissionais à Escola. A primeira coisa que nós fizemos foi confrontá-los com determinados estereótipos que existiam à volta das profissões, e neste momento ultrapassou completamente esse âmbito e está na apresentação da profissão, e o que é um facto é que coisas que não nos passavam pela cabeça, porque absurdas, estão completamente ultrapassadas. Os jovens já deixaram um pouco de ver só como importante um curso clássico (...) e começaram a querer saber como é ser professor, como é que se abre uma loja, como é que se cria um grupo desportivo...” (E. C., Entrevista, p. 242).

Estas referências efectuadas sobre as actividades de orientação escolar e profissional, as quais definimos como o conjunto de intersecção de todas as outras actividades referidas na figura 3, pretendem constituir-se como a malha infraestrutural de apoio ao corpo explicativo e interpretativo que os diferentes documentos consultados, a observação efectuada e a auscultação formal (entrevistas) e informal, nos permitiram construir. Assim, integramos, reflexivamente, estas actividades em três parâmetros:

Primeiro: as actividades passam-se no tempo presente mas são orientadas e estimuladas para e pelo *aluno-projecto-futuro*, ou seja, são concretizadas enquanto

¹⁰⁶ Embora a apresentação esquemática da figura 4 nos elucide sobre o entendimento global do conceito de Orientação que subjaz ao trabalho realizado pela ESDIME, consideramos ser de o reforçar, aqui, através de uma outra transcrição da entrevista: *“(...) a Orientação, porque a achamos fundamental orientada naqueles princípios que nós achamos que são úteis (...) essa preocupação de cidadania... nós alargamos o âmbito e os temas da intervenção dentro do contexto a que chamamos Orientação que às vezes até parecem nada ter a ver com...”* (Sociólogo da ESDIME, Entrevista, pp. 284 - 285)

aprendizagens em permanente construção, não finalizadas em qualquer momento ou em qualquer espaço. À concepção de orientação que se implementou nestas cinco escolas subjaz o conceito de desenvolvimento humano como um processo histórico-social que resulta da integração dinâmica do aluno com o meio e que se irá (re)configurando em cada momento da sua vida. E dado que a qualidade deste processo de desenvolvimento depende da natureza das experiências e das relações que o aluno vivencia daí a procura de diversificação de acções em cada escola; acções estas, em simultâneo, perspectivadas para a promoção de competências que permitam ao jovem aluno ser protagonista na construção de um mundo em profunda mutação, e ligadas a *desafios de flexibilidade* na expressão de Barbier, isto é, “*la production de capacités et de dispositions individuelles à s’adapter aux changements de l’environnement, et à transformer ces changements de l’environnement en autant d’occasion de changement de soi. Elles ont en fait pour fonction moins de permettre telle ou telle acquisition identitaire que d’agir sur le potentiel ou la dynamique même de transformation identitaire.*” (1995: 40).

Segundo: um qualquer processo de construção necessita de ser intencionalizado. Neste processo desempenharam papel essencial a psicóloga da ESDIME (em cooperação com as psicólogas estagiárias nas escolas A e B e da técnica da UNIVA na escola E), bem como os professores (em particular os Directores de Turma dos 9º anos) e os pais e encarregados de educação, ao proporcionarem aos alunos um campo vasto de experiências que lhes deram a oportunidade de:

- confrontar-se com eles próprios, facilitando o auto-conhecimento e promovendo o desenvolvimento das qualidades pessoais essenciais relacionadas com comunicação, criatividade, trabalho em equipa, iniciativa e solidariedade. Este desenvolvimento das qualidades pessoais, neste processo, tem uma inexorável importância comparado com a exigência requerida no nosso modelo de ensino, a qual é ordenada nuclearmente em torno de objectivos cognitivos e intelectuais;

- explorar o mundo das formações e das profissões através de um posicionamento crítico e responsável decorrente de duas vias:

- de um trabalho de grupo de pares (trabalho este, por inerência, cooperativo de procura, recolha e tratamento de informação - onde os alunos interaccionam e partilham experiências e conhecimento) que lhes permite a construção de quadros de referência em função dos quais interpretam a realidade e organizam a acção;

- da criação de ambientes e espaços de metacomunicação (alunos, psicólogos, professores e pais e/ou profissionais/tipo) onde, debatendo as necessidades relativas às competências presentes e futuras, se consciencializam da mudança que se está a operar no mundo do trabalho (em que nenhuma bagagem tecnológica e/ou científica inicial é suficiente para toda a vida) tornando-se inelutável aprender a aprender, desenvolver a capacidade de procurar a informação e a motivação para o enriquecimento das competências pessoais/relacionais, enfim, o desejo de uma educação permanente como corolário de uma aprendizagem experiencial.

Terceiro: ao desafio de um processo de desenvolvimento global, harmonioso e efectivo do aluno responderam os parceiros, por via da orientação escolar e profissional, com abordagens formativas holísticas que incidiram sobre o contexto da vida dos alunos. Contrariamente às lógicas fragmentadas, cumulativas e descontextualizadas, que prevalecem no modo escolar de aprendizagem, privilegiaram-se novos modos de aprender e valorizaram-se novos saberes, saberes estes exigidos pelo próprio ambiente social que circunda as escolas. De certa forma, encontramos na projecção e no desenvolvimento das actividades referenciadas o princípio da *globalização da acção educativa* conforme é elucidada por Rui Canário (1995a) e que se traduz em quatro níveis: a emergência da pessoa como sujeito de aprendizagem; a diversidade de modalidades de aprendizagem (autoformação, heteroformação e ecoformação); a articulação dos diversos níveis de formalização da acção educativa (formal, não formal e informal) e a emergência de processos de territorialização da acção educativa.

Os “Planos de Acção” são o garante da execução do Projecto “À Descoberta da Vida Activa”. Sublinha-se, todavia, que a racionalização dos procedimentos resultantes da operacionalização do *Projecto* não constitui um fim em si mesmo mas um meio de realizar aquilo que se concebeu. E a concepção é a resultante de uma motivação, de um processo simbólico agregador de princípios e valores expressos em **objectivos** e/ou **finalidades**. São exactamente esses objectivos que, explícitos ou implícitos nos Planos de Acção das Escolas, vamos trazer à nossa reflexão analítica. Importa dizer que, da não existência do documento formal em duas das escolas (C e D), as nossas asserções são aduzidas a partir da leitura cruzada das actividades e dos objectivos expressos nos Projectos Educativos das Escolas.

Como já evidenciámos, os planos de actividades expressam, como objectivo matricial, a consecução do binómio informação/orientação escolar e profissional e pressupõem o diálogo entre as escolas e a comunidade envolvente, ensaiando novas modalidades de interacção e de sinergia com as potencialidades locais. Deste modo é-lhes imanente a contribuição para a qualificação dos recursos humanos que sejam potenciais dinamizadores do desenvolvimento social, económico e cultural local (entendida essa valorização, não na perspectiva dos modelos desenvolvimentistas, mas no âmago das abordagens territoriais em que o processo de desenvolvimento local é ele próprio um processo educativo que apela à “criação de sinergias entre diferentes níveis, modalidades e parceiros da acção educativa, bem como o reforço do potencial educativo local enquanto “ambiente” de aprendizagem. ou seja a sua “educogenia”) (Canário, 1995: 34).

Consideramos ser esta a matriz de pensamento comum às cinco escolas. Contudo, ao nível das orientações práticas, encontramos uma variedade de aproximações que posicionamos entre a consciência de uma impossibilidade de as escolas, *per si*, responderem aos problemas de inserção e de socialização dos jovens (e, em consequência, de se envolverem numa rede de organizações e/ou instituições que realizam, pontualmente, acções comuns), até à consciência da necessidade de pertença a uma rede que promova orientações novas, novas formas de trabalho e de formação, novos desafios relativamente às aprendizagens e às competências dos actores e à organização pedagógica e administrativa das próprias escolas.

Estas constatações ganham visibilidade (e legitimidade) através da apresentação do quadro 13 em que sistematizamos as finalidades e /ou objectivos gerais dos sistemas parcerias criados pelo Projecto. Propomos, a partir deste quadro (página seguinte), efectuar uma outra leitura que, conceptualmente, situamos no campo da teoria dos sistemas¹⁰⁷. As finalidades foram estabelecidas pelos subsistemas de pilotagem; os actores destes subsistemas projectam, na sua formalização, os jogos dialécticos do instituído/instituinte e, de acordo com os seus próprios valores, preconizam soluções para os complexos problemas com que são confrontados pelas manifestações das constantes mudanças do meio.

¹⁰⁷ Por isomorfismo ao modelo de Le Moigne (1993, in Clénet e Gérard, op. cit. p. 65-66), nos sistemas parcerias criados, considerámos as seguintes hierarquias de funções: a de decisão (subsistema de pilotagem); a de organização (subsistema de informação) e a de acção (subsistema de operação).

Quadro 13
Finalidades / Objectivos Gerais - Planos de Acção

Escolas	Finalidades / Objectivos Gerais
A	<p><i>“- Possibilitar a emergência de redes de articulação - comunicação, partilha e apoio - de projectos e experiências;</i></p> <p><i>- Empreender a cooperação da Escola com vários actores sociais em ordem ao desenvolvimento;</i></p> <p><i>- Desenvolver a consciência identitária dos jovens fomentando a sua inserção sócio-cultural.”</i></p>
B	<p><i>“- Proporcionar um vasto conjunto de informações sobre saídas profissionais, especializações, formação tecnológica e, técnico-profissional, favorecendo o esclarecimento dos jovens e das suas famílias;</i></p> <p><i>- Contribuir para o estudo de novas modalidades de qualificação e inserção profissional dos jovens(...) em articulação com outras entidades: autarquias, IEFP, ESDIME, agentes sociais e económicos;</i></p> <p><i>- Promover entre os alunos valores e atitudes de responsabilidade, empreendimento, criatividade e serviço ao bem comum.”</i></p>
C	<p><i>“- Reforçar a interligação activa: Escola - realidade social, económica e cultural da região;</i></p> <p><i>- Divulgar informação sobre a Escola e o Meio.”</i></p>
D	<p><i>“- Fomentar a ligação Escola / Família / Meio.</i></p> <p><i>- Estimular a participação da comunidade na vida escolar.”</i></p>
E	<p><i>“- Contribuir para a inserção sócio-cultural dos jovens, dando visibilidade às suas opções profissionais;</i></p> <p><i>- Contribuir para a construção de projectos de vida válidos, através de escolhas profissionais conscientes;</i></p> <p><i>- Potenciar a cooperação da Escola com vários parceiros sociais contribuindo para o desenvolvimento local e regional.”</i></p>

Desta forma o quadro 13 reproduz as representações dos actores dos sistemas partenariais que temos vindo a analisar; mais concretamente, reflecte as formas de pensamento dos actores sociais que “ocupam” o subsistema de pilotagem que, no caso vertente, são os professores responsáveis directos do *Projecto*. Sobressaem deste quadro a complexidade das intencionalidades, das vontades e das dinâmicas em presença que atravessam o espaço parthenarial e, concomitantemente, as dificuldades de delimitação clara destes mesmos sistemas. Permite-nos uma possível aproximação: o sistema parthenarial, embora se apoie em certas regras passíveis de ser definidas, fixadas e transmitidas, não se reduz a elas; é um espaço comum no qual os diferentes parceiros experimentam acções que nós compreendemos não apenas por conhecermos as regras mas, essencialmente, através do elo fino e mutável da vivência social que experienciamos. Como salientam Clénet e Gérard (1994), o sistema não existe senão no

meio, procede de uma construção intelectual, daí que as suas fronteiras sejam definidas em função do objecto de estudo e das coerências que o investigador tenta alcançar. Ou, ainda, parafraseando Kaddouri (1997) este *intersistema* - espaço do envolvimento compreendido entre-dois, o exterior das fronteiras das organizações parceriais, terreno de manifestação das estratégias identitárias dos actores implicados no próprio sistema - constitui um espaço susceptível de fornecer um certo número de indicadores sobre essas mesmas identidades. É, pois, a compreensão das diferentes razões explicativas -*não* da causalidade, do *porquê* - mas *sim* projectivamente, do *a fim de* deste desafio jogado no espaço parcerial que o quadro procura mostrar.

Assim e, como anteriormente afirmámos, a *abertura* ao meio que as escolas expressam é tanto fruto do entendimento de que a “escola que se apresenta à sociedade como uma empresa-chave-na-mão é, numa expressão vanguardista, a escola do passado, prescrita e normativa, qual catedral dos saberes eleitos, autista face ao seu próprio ecossistema” como da percepção de que “a educação escolar só poderá ser efectivamente parceira no desenvolvimento se se territorializar, se reforçar os laços e as articulações horizontais com as instituições e agentes locais” (Azevedo, 1994: 286-287). Todavia, dada a ambiguidade do conceito de abertura utilizado como referência caracterizadora das relações das escolas com o meio, o qual “recobre modalidades, níveis e dimensões muito distintas e é invocado para legitimar práticas de natureza diversas e até contraditórias” (Canário, 1990, *in* Alves *et al*, 1996:96), importa dar de novo a palavra aos actores para, a partir daí, procurarmos identificar as diversas orientações estratégicas e inter-relacioná-las com a sua conceptualização expressa no quadro 13:

“A nossa Escola, de uma forma geral, sempre esteve muito aberta à comunidade, se calhar, é melhor dizer que a comunidade sempre se serviu muito da Escola, nomeadamente das suas instalações, e é entendida a Escola como mais um recurso da comunidade. A Escola, sempre, antes deste projecto e com este projecto, procurou estabelecer relações com outros intervenientes. (...) A Escola, volto a frisar, sempre esteve aberta à comunidade, aos agentes exteriores; há uma tendência a reforçar as relações. (...) O Projecto permitiu alargar o leque de contactos com a comunidade. Mas parcerias de facto, que localmente se sintam que a educação é obra de todos, que todos os espaços são educativos, que o mundo empresarial local, as diversas instituições, portanto toda a comunidade, de facto, dê as mãos para potenciar mais a educação, ainda estamos numa fase bastante embrionária. (...) a Escola, localmente, é capaz de potenciar essas relações e impô-las no terreno...” (E. A., Entrevista, pp.213 - 214).

“Mesmo em outras actividades quer de área-escola, quer de projectos de

turma, temos sempre a colaboração de toda a comunidade local (...) A Escola nunca esteve fechada sobre si própria. Apesar de muitas vezes não haver aquele relacionamento entre as instituições como nós desejaríamos, houve sempre essa abertura. Os alunos sempre procuraram - em trabalhos feitos a nível extra-curricular e não só - descobrir, investigar temáticas que tem a ver com a realidade cultural local... Sempre foi feito e agora é-o mais sistematicamente..." (E. B., Entrevista, pp. 231 - 232).

"Esta parceria, acima de tudo, pode-se dizer como uma relação de simbiose. A ESDIME precisa da Escola que é instrumento de trabalho, que é material, que é aqui que estão os dados. A Escola serve-se da ESDIME para tirar contrapartida em termos de financiamento para algumas acções que aqui são desenvolvidas.... A Câmara também tira contrapartidas e serve também a Escola..." (E. C., Entrevista, p. 245).

"A nossa área-escola já estava vocacionada para o estudo do meio, mesmo sem o projecto da ESDIME. O Projecto Educativo já estava virado para aí. A área-escola estava já muito direccionada para o meio e para a região e isso faz com que haja uma ligação muito grande. Tanto vêm cá as pessoas do meio e da região, como eles vão visitar as coisas.... Agora, não me parece que o "À Descoberta..." tivesse vindo a alterar alguma coisa, neste aspecto. Nós já estávamos muito abertos para isso, tanto que foi mais um encaixe..." (E. D., Entrevista, p.251).

"O que se pode dizer é que houve colaborações noutras vertentes que até aí estariam desprezadas ou não existiriam. (...) Versaram determinados pontos que não nos tinham passado pela cabeça procurar, nomeadamente em termos da inserção na vida activa, isto é, o que fazer? e como fazer? E o que é que todos nós podemos fazer para desenvolver o concelho e a região tendo em conta a vertente da educação para fixar os jovens que são de cá e para os inserir activamente no concelho. (...) A própria Escola e as entidades que lhes são exteriores- e por muito que se conteste é essa a imagem que ainda se tem da escola: a escola tem um espaço muito limitado e está fechada sobre si e cada um, dentro das diversas instituições, tenta preservar muito o seu cantinho. (...) Por outro lado é muito difícil, no sentido em que as pessoas, de um modo geral, têm muitas dificuldades em delimitar campos de intervenção e muito frequentemente o estabelecimento de parcerias é intromissão em campos que não são da sua área ou da sua competência." (E. E., Entrevista, p. 262 - 263).

Agregamos, ainda, a estas expressões do *como* as escolas se inter-relacionam com o meio envolvente e de *qual* o papel que o Projecto "À Descoberta da Vida Activa" desempenhou no estabelecer de novas relações e na criação de novos **interfaces** - pretendendo, deste modo, obter mais um elemento para fundamentar a análise crítica a efectuar - o quadro 14, "Tipos de colaboração - Escola/Meio" (na página seguinte), cuja construção derivou da agregação dos dados obtidos a partir de duas questões, constituintes do guião da entrevista semi-estruturada, formuladas da seguinte forma:

- Quais os parceiros preferenciais para a Escola?

- Que tipo de colaboração existe entre a Escola e os agentes exteriores?

Categorizámos as relações das Escolas com os agentes internos e externos através de quatro indicadores: (a) Contactos institucionais onde inserimos as relações formais estabelecidas entre instituições diversas; (b) Fornecedores de recursos, entendendo-se quer a relação unívoca (de concessão de apoios financeiros e logísticos da instituição à escola), quer a relação biunívoca (de usufruto e de cedência, pela, escola de equipamentos ou instalações); (c) Desenvolvimento de (pontuais) projectos conjuntos e (d) Parceiros.

Quadro 14
Tipos de colaboração - Escola/Meio

Entidades \ Escolas	A	B	C	D	E
ESDIME	(d)	(d)	(d)	(d)	(d)
Câmara Municipal	(a) (b)	(a) (b)	(d)	(d)	(d)
Centro de Emprego		(a)	(a)	(c)	(a)
Escolas do 1º Ciclo do E.B.		(c)		(c)	
Jardins de Infância	(c)				
Gra. Empresas / Peq. Empresas	(b)		(b)		(b)
Associações Desportivas	(b)				
Associações Culturais	(c)				
Escolas Profissionais da Região		(a)			(a)
Centro de Saúde	(c)	(c)		(c)	(a)
Associação de Pais e E. Educ.	(d)		(b)	(b)	(b)
Associação de Estudantes	(d)	(d)	(d)		(d)
Outras *	(a)	(a)	(a)	(a)	(a)

(a) Contactos institucionais (b) Fornecedores de recursos (c) Projectos conjuntos (d) Parceiros

* Inserimos todas as outras entidades exteriores às escolas, referidas nas entrevistas, e diversas de escola para escola.

Permitem-nos os dados registados aceder a algumas notas conclusivas sobre as bases conceptuais e os pressupostos em que estas cinco escolas inscrevem os seus comportamentos na relação com o meio ou, dito de outro modo, em função dos actores, dos contextos, da cultura organizacional, elucidar a forma como cada uma das escola conceptualiza (e realiza) o conceito, em construção, de parceria.

Situações de colaboração entre as Escolas e organismos diferentes são, efectivamente, realizadas. Essa colaboração visa objectivos educativos. Mas, desde uma Escola E que se assume, naturalmente, “*fechada sobre si*” - demarcando, com acutilância, os espaços próprios de acção, embora, e de certa forma paradoxalmente, sob o manto diáfano do discurso¹⁰⁸, enfatize a absoluta legitimidade da intervenção da comunidade local na Escola - até uma outra Escola A que no desenvolvimento de uma política educativa própria pretende ampliar a sua autonomia através da opção de realocização da escola no contexto espacial e comunitário (evidenciando a centralidade da escola na construção de novas relações com o meio e no potenciar a emergência de uma política educativa local que, através de uma gestão integrada dos recursos existentes, responda às necessidades educativas dos indivíduos e da sociedade), patenteia-se a grande complexidade da realidade interna às organizações escolares e, concomitantemente, as dificuldades de desocultação das ideologias que dão sentido ao jogo dos actores sociais.

Essa complexidade revê-se na distância que separa a Escola D - que se afirma como uma instituição “*muito aberta*” e que, relativamente à colaboração com a ESDIME, refere “*somos parceiros, sem dúvida, mas mais no papel que na prática*” (p. 249) relacionando-se com o meio numa perspectiva funcional - na expressão de Alves *et al* (1996) uma concepção de “*coexistência funcional*” que “*tem por referência a extensão das formas pedagógicas tradicionais ao meio através das visitas de estudo e dos contactos frequentes com os pais*” (p. 118) - da Escola C que, nas expressões do responsável pelo *Projecto*¹⁰⁹, baseia a procura partenarial, como o faz Barbier (1995) “*sur le constat par différentes parties de leur convergence d'intérêt pour le lancement d'une action, sur la reconnaissance de ces objectifs, sur l'identification des ressources que les uns et les autres sont susceptibles de mettre en commun et sur la construction de projets communs mais porteurs de significations multiples*” (p. 46); ou ainda, da Escola B que enfatiza a mútua influência entre o envolvimento sócio-cultural e a escola tendo nos alunos o elemento nuclear dessa “*abertura natural*” (Alves *et al*, 1995: 96).

Revê-se, ainda, na pluralidade semântica da *colaboração* com os parceiros internos das escolas - as Associações de Estudantes (onde sob o termo de parceria se

¹⁰⁸ Repare-se na carga conotativa das escolhas lexicais: “*(...) tenta preservar muito o seu cantinho...*”; “*(...) intromissão em campos...*”, etc.

¹⁰⁹ Reiteramos aqui o referido na nota 97.

recobrem concepções tão diversas quantas as diversas pessoas que as referem) - e do mesmo modo, com igual acuidade, em relação às Associações de Pais e Encarregados de Educação e às próprias autarquias. Desde a Escola A para quem a participação dos pais e das comunidades na vida escolar tem (numa dimensão política e social) toda a legitimidade, inscrevendo-se “num movimento mais amplo de renovação das formas de participação dos cidadãos nos diferentes aspectos da vida social, no sentido do aprofundamento da democracia, movimento esse que tem uma dinâmica de longo prazo e que favorece a persistência das práticas sociais de parceria, imprimindo-lhe um carácter essencialmente dinâmico, de transformação nas suas formas e nos seus conteúdos” (B.Canário, 1995: 153-154); passando pela Escola B que procura - contra a corrente porque

“as pessoas aqui não se conseguem articular e nem sequer se consegue arranjar um núcleo de pessoas que formem mais tarde uma associação de pais”
(Entrevista, p. 233)

chegar aos pais e “*não apenas trazê-los à Escola mas torná-los, de facto, parceiros, pôlos a colaborar*” (p.); detemo-nos, momentaneamente, na Escola D que, refere ser

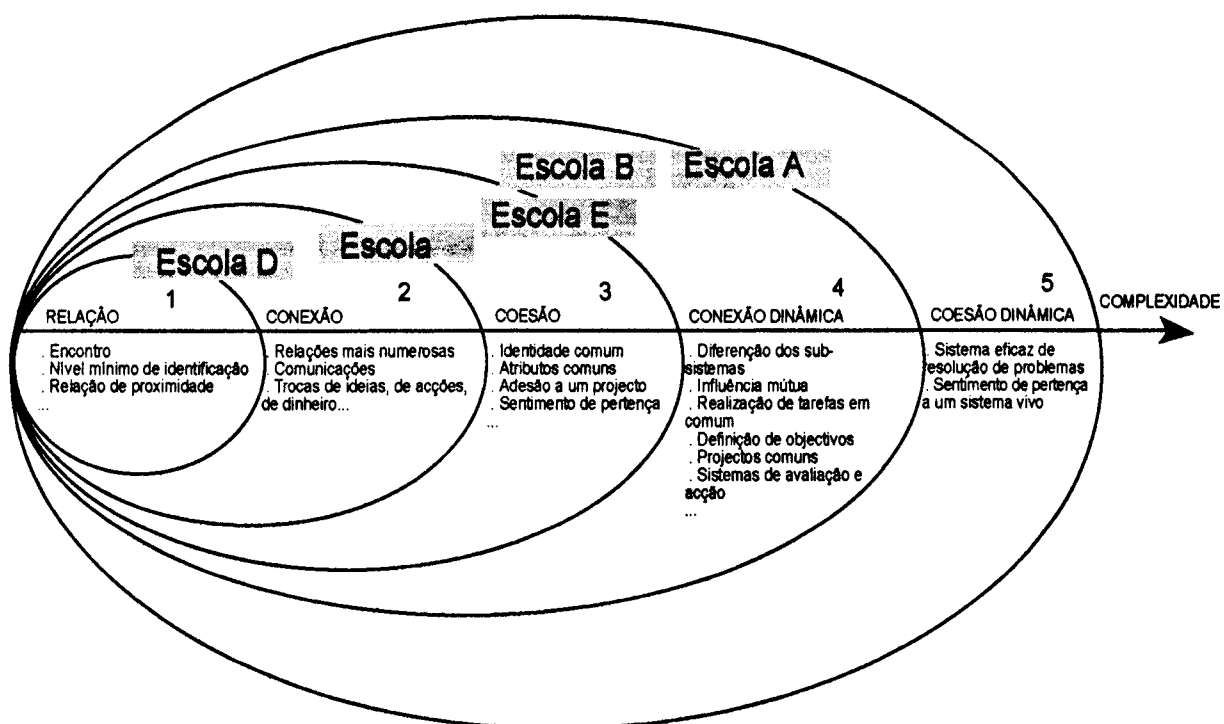
“uma das Escola em que os pais mais comparecem e tentam ter uma voz activa, às vezes na parte negativa (...) acham que a Escola deve prosseguir com este tipo de actividades porque ajuda muito os miúdos mas (...) subsiste muito a ideia que o que a Escola está a fazer é importante mas compete à Escola, ponto final”
(Entrevista, p. 250);

e que entende o envolvimento dos pais tal como uma imaginária *espada de Dâmocles* sobre a cabeça dos professores; para aportar à Escola E que, assume (conforme temos vindo a evidenciar) o espaço escolar como o espaço dos especialistas da educação - recusando, concomitantemente, e por princípio, a partilha do poder de decisão - e que delimita as zonas (restritas) onde o parceria é útil e desejável, encarando, nesta conformidade, o meio como um recurso estratégico que tem de ser *seduzido* através de manobras de *marketing*:

“nós hoje em dia temos de ter alguma noção de Marketing, no sentido da imagem que se transmite e da representação que as pessoas têm da Escola. As Escolas ainda não aprenderam a investir, não publicitamos - damos a conhecer - aquilo que fazemos e por isso não é valorizada pela própria comunidade”
(Entrevista, p.269).

características determinantes do conceito já evidenciadas no cap. I): a centralidade do actor, a complementaridade e as sinergias, a acção colectiva, a reciprocidade e complexidade das situações e realidade viva, os projectos de acção pessoais e colectivos. Se, como referenciámos anteriormente, no processo decisional foi dominante o papel dos conselhos directivos, no desenrolar das modalidades de acção e na construção dos percursos, foram os órgãos intermédios - conselhos de directores de turma e/ou conselhos de turma - e os actores individualmente considerados (os líderes do *projecto*) que, de acordo com a singularidade de cada contexto, desenvolveram percursos específicos de apropriação do *Projecto*, isto é, (re)configuraram e (re)apropriaram os seus objectivos, conforme expressa a figura, na variedade dos graus de complexidade dos sistemas parthenariais resultantes dos desafios incontornáveis e das novas exigências decorrentes da multiplicidade de papéis sociais que, contemporaneamente, são alocados às escolas.

Figura 5 - Cinco Níveis de Partenariado



[A partir de Havelock e Huberman, 1980, *Innovations et problèmes de l'education* in Clénet e Gérard]

Conforme na figura 5¹¹⁰ se pretende evidenciar, as realidades complexas, constituintes dos sistemas parthenariais, não podem reduzir-se a uma representação definitivamente estabilizada e fixada. Como *relações a construir* os sistemas parthenariais desenvolvem-se em espaços de equilíbrio incertos, de contornos fluidos e são, constantemente, ameaçados pela entropia (degradação) ou pela burocratização, como salientam Clénet e Gérard (1994). De acordo com estes autores, estas *relações a construir*, concretamente o parthenariado, para serem *construídas* necessitam de reunir duas condições que, no caso vertente, enunciamos do seguinte modo:

Primeira: a consciência, por parte das escolas, da não possibilidade de, *per si*, resolverem os problemas que se lhes colocam, implica a motivação (e disponibilidade) para novas aprendizagens que podem, eventualmente, entrar em ruptura com os quadros de referências clássicas que configuram estas organizações, ou como dizem os investigadores supra referenciados:

“l'école (...) ne résoudra jamais ses problèmes en cherchant la solution dans ses murs, elle introduira du changement dans la mesure où elle sera capable d'intégrer des pratiques et des valeurs autres que les siennes...” (p. 165)

Segunda: o desenvolvimento das capacidades de mudança, nas escolas, passa por uma mudança das representações dos actores entendidas como os seus esquemas mentais pessoais (utilizados para seleccionar, classificar e dar *sentido* às realidades que o envolvem) em interacção com os seus comportamentos e acções. A mudança destas representações - como sistemas de ideias, auto-centradas, construídas na base de crenças próprias que ganham, para cada um, o estatuto de verdade orientadora das regras fundamentais da acção pessoal - não se decreta nem se impõe. Como dizem os autores que temos vindo a seguir:

“(...) il convient que personnellement et collectivement, les conditions soient créées (auto-crées) pour que les acteurs e les organisations changent leurs représentations. En changeant leurs représentations, les actes changent, l'organisation change, en bouclant la boucle du changement.” (p. 166)

¹¹⁰ Embora outras tipologias podessem ter sido por nós utilizadas, nomeadamente a de Landry (1994) que, relativamente à natureza das relações parthenariais, define um *continuum* que vai da informação mútua à fusão passando pela consulta, coordenação, cooperação, parthenariado e co-gestão (in Maroy, 1997, p. 30), a adoptada afigurou-se-nos como a mais adequada aos nossos objectivos.

Abre-se-nos, então, o campo de uma das problemática centrais que nos conduziram a este processo de investigação: a problemática da mudança das organizações escolares que, na perspectiva do quadro sistémico de análise articulado com a corrente do individualismo metodológico, nos reinvia para dialéctica actor-sistema ou actor-organização e, deste modo, nos permite uma outra matriz de leitura do partenariado em construção nas cinco escolas.

De facto, o partenariado tal como a mudança, enquanto *transformação de um sistema de acção*, na expressão de Crozier (1977), necessita de novas relações humanas e de novas formas de organização. Podemos aceder à sua compreensão cruzando o raciocínio estratégico em termos de lógicas de actores com o raciocínio sistémico em termos de lógicas do sistema e, desta forma, analisar o *sistema de acção concreta* a partir de três dimensões essenciais: a dimensão estratégica dos actores, a dimensão das alianças ou sistemas de alianças que relevam das estratégias interactoriais (actores - actores) e a dimensão das interdependências e das interacções estabelecidas no seio do sistema (actores - organização) e entre o sistema e o seu envolvimento.

Partindo, então, da parte do *corpus* documental constituído pelas entrevistas e ainda não referenciado, vamos (com base na grelha de leitura descrita) *verificar e analisar os contributos do partenariado para eventuais mudanças organizacionais das escolas*, concretizando deste modo o último dos objectivos operativos por nós sinalizado na introdução deste processo investigativo.

3.4.2. As Representações dos Parceiros

De acordo com as questões orientadoras centrais da nossa investigação -

A existência de um partenariado sócio-educativo reflecte-se em mudanças ao nível do funcionamento da organização-escola?

A existência de parcerias determina mudanças ao nível das práticas dos actores essenciais da organização-escola: professores e alunos?

- questionámos, as cinco escolas e a Agência de Desenvolvimento Local, sobre a(s) relação(s) percebida entre o desenvolvimento das práticas de parceria e eventuais mudanças:

- ao nível das relações com o *saber* e, em paralelo, (porque mediatizadas pela construção dos saberes) das inter-relações professor/alunos;

- ao nível das relações entre os diversos actores no interior da organização e desta com outras organizações sócio-educativas que lhe estão próximas¹¹¹.

No pressuposto de que, como nos salientam Clénet e Gérard (1994) “les conditions du changement seront peut-être et d’abord ancrées dans une certaine permanence représentée par un minimum “d’institué” dont est garante l’organisation” (p. 166); e de que a efectiva mudança é acompanhada da passagem de um estágio a outro da organização e da transformação dos comportamentos e atitudes dos actores, sendo que esta transformação exige uma actualização das representações dos actores que, porque construídas sobre o passado, são parcialmente inadaptadas para gerir o presente e o futuro, o nosso enfoque centrar-se-á nos *desvios* entre as práticas e os valores existentes e as práticas e os valores exigidos pelo presente e pelo futuro, porque

“De ces écarts, parfois micro-écarts, se créent des forces à partir desquelles se propagent des macro-phénomènes. Le partenariat est sans doute de ceux-là. “La molécule déviante, qui au lieu de glisser se met à rouler provoque le tourbillon...” (R. Passet, 1993).” (p. 166)

E, dado que não pretendemos - por razões de conceptualização abstracta - quebrar a sistemicidade (a relação de uma parte com o todo) e a multidimensionalidade dos fenómenos relacionais que se operam no(s) sistema(s) parterial(s) criados pelo Projecto “À Descoberta da Vida Activa”, mobilizaremos extractos dos registos discursivos das realidades vividas para perceber a complexidade (contextualizada em cada uma das escolas) das representações da mudança expressas (e/ou subentendidas) pelos (e nos) actores entrevistados.

Inquirimos, em concreto, os actores envolvidos na dinamização do *Projecto* nas diferentes Escolas sobre:

- se percepcionaram reflexos das práticas formativas contextualizadas (utilizadas no Programa de Orientação Escolar e Profissional) nas diversas modalidades do(s) processo(s) de ensino/aprendizagem levadas a cabo;

¹¹¹ Referimo-nos às questões, insertas nos grupos V, VI e VII do guião de entrevista semi-estruturada, efectuadas em cada uma das escolas.

- se foram privilegiadas situações de aprendizagem articuladas com situações reais (tendo em conta as experiências, os interesses e os conhecimentos decorrentes dos contextos sócio-culturais dos alunos);

- e, se se alterou a visão disciplinar e atomizada do saber comumente transmitida pela escola.

Tendo em conta que, na relação com os saberes, a lógica dominante nas escolas é a de *repetição de informações* (devido, essencialmente, à articulação privilegiada das escolas ao sistema de ensino nacional) pretendíamos verificar se a introdução de uma *lógica de construção de saberes* (definidora de um novo quadro de relações interpessoais e de uma maior variedade e complexidade do sistema porque conectada com os subsistemas das comunidades locais em que os estabelecimentos de ensino se inserem), ao potenciar a passagem da *uniformidade das práticas pedagógicas* para a *heterogeneização dessas mesmas práticas*, instituiu uma *dinâmica de inovação* como estratégia de mudança das instituições escolares (mudança esta concomitante com a mudança da sua relação com a comunidade, patrocinada pelo estabelecimento da parceria que temos vindo a analisar)¹¹².

Transcrevemos, pela sua singularidade, extractos retirados das entrevistas, de onde - através de uma espécie de arqueologia do discurso - vamos tentar captar as representações dos actores sobre a possível “abertura” (entendida, neste contexto, como espaço/tempo condicionante da descoberta e apropriação de elementos estruturante da identidade das escolas, das suas relações com o saber e com os seus saberes) que as estratégias inovadoras de formação, aportadas pela relação partenarial, provocaram, ou não, no sistema-escola.

“(...) se houve alguma percepção sobre os efeitos da formação contextualizada, eu não vi nenhum na Escola, mas também, voltamos sempre à mesma coisa, que é assim: este Projecto vem do ano passado, a Escola debate-se - como a Esdime com falta de profissionais - com falta de tempo e com programas e currículos para cumprir - que ninguém nos perdoa se não os cumprirmos. Isto é um facto. E depois debate-se com outra coisa, que a Presidente falava, que é a mentalidade que tudo o que seja mudança é complicado, e se tudo o que é mudança é complicado há uma resistência a essa mudança e só o tempo permitirá mudar estas mentalidades. (...) para além de não ter havido uma dinâmica, as pessoas

¹¹² Seguimos de perto o quadro teórico da *mudança organizacional* elucidado por Rui Canário e referido anteriormente (Cap. I).

também com a questão da prova global começam a sentir o tal fantasma do programa, e penso que isso pode ser para uns a justificação para não intervirem nestes projectos; e para outros pode ser um factor de medo e não já uma questão de mentalidade” (E. E., Entrevista, pp. 264 - 265).

Nesta Escola, a uniformidade interna - que tem subjacente um tipo de trabalho pedagógico ainda *transmissivo de orientação normativa* (em que o aluno é encarado, predominantemente, como *objecto* no processo de formação/socialização), justificado na base das exigências centralmente acometidas à escola (a obrigatoriedade do cumprimento dos programas nacionais pré-estabelecidos erigida como finalidade primeira do trabalho pedagógico) - é condicionante da reacção defensiva às solicitações do meio¹¹³ e, encontra, no plano teórico-discursivo, justificação na “resistência” à inovação. A mudança, e em particular a mudança nas relações com o saber, é, nesta conformidade, entendida como um processo que envolve grandes investimentos, sobretudo de ordem simbólica, e a ausência de uma dinâmica autónoma de mudança na Escola reside, segundo estes actores, em condicionantes exógenos inibidores dessa mesma mudança: as forças institucionais externas que elegem a estabilidade, a continuidade e a uniformidade das escolas face à mudança nos diversos sistemas sociais envolventes.

Por sua vez, as escolas D e B colocam o enfoque na “abertura da escola” à comunidade local (como evidenciámos no item anterior) através da valoração das características socioculturais que, como componentes curriculares não disciplinares (nomeadamente na área-escola) contextuam o trabalho pedagógico nas escolas (antes e durante a vigência do Projecto “À Descoberta da Vida Activa”). Deste modo, e de acordo com os *modos de ver* expressos pelos actores, o *Projecto* e a concomitante parceria, não provocaram modificações internas nas relações com o saber nem foram impulsionadores de uma reestruturação na organização dos modelos de aprendizagem, não se verificando reciprocidade e interacção entre o novo dispositivo de orientação e os outros espaços da escola, nomeadamente a sala de aula.

Uma outra forma de *ver e compreender* as repercursões deste dispositivo educativo é-nos comunicada na Escola C:

“Nós não temos elementos para poder afirmar que houve alterações em todas as disciplinas, de qualquer modo, eu penso, que não será uma influência imediata,

¹¹³ Lembramos que esta Escola se assume naturalmente “fechada sobre si” o que, provavelmente, indicia a sua inadequação ao contexto sociocultural em que se insere.

mas sim ao longo do tempo essas influencias sentir-se-ão (...).

Há aqui algumas questões que são reflexo, na minha opinião, de alguma mudança de mentalidade que se pode observar já. Primeiro a preocupação dos alunos em criarem competências ao nível do 9º Ano para escolherem o agrupamento do 10º. (...) Como diz o meu colega os efeitos da orientação profissional só se vão ver daqui por muitos anos. Mas a capacidade de intervir, de argumentar que os jovens têm não é a mesma que havia anteriormente... Há uma abertura muito maior. O número e associações que existem fora da Escola e que são os próprios jovens a dinamizar ...” (E. C., Entrevista, pp. 243 - 244).

Evidencia-se, neste extracto, com acutilância, a dimensão estratégica actorial (que na perspectiva Crozeriana é fundada sobre os projectos, as fontes, os constrangimentos e o tempo), construída pelos próprios actores, que lêem a realidade vivida na escola como *fonte* de futura mudança na organização dos saberes, com implicações importantes na organização curricular e, em simultâneo, valorizam as competências desenvolvidas nos alunos através das acções dinamizadas pelo *Projecto*.

Por seu lado, os actores da Escola A - defendendo uma articulação mais interactiva entre a escola e a comunidade (como estratégia de autonomia e, concomitantemente, estratégia de mudança da própria instituição escolar como referimos no item 3.3.2.) - evidenciam os constrangimentos e os obstáculos que se colocam ao processo de produção de inovações na escola. Assumem o carácter ainda periférico das práticas de trabalho contextualizadas no meio e a precaridade das novas lógicas de produção de saberes implementadas na escola:

“(...) mas penso que não. Seria muito bom que dissessemos que sim, mas o Projecto existe só há dois anos (...) Efectivamente, a questão é esta: as práticas utilizadas na orientação vocacional - não é por acaso que os miúdos gostam de ir à orientação vocacional e não a entendem, naturalmente, como mais uma aula e vão por livre vontade - são, de facto, métodos utilizados completamente diferentes e que se calhar seriam os ideais se utilizados na sala de aula, mas tal não se passa efectivamente...

Julgo que até tem existido um certo divórcio entre o que se passa na orientação vocacional e o que se passa na sala de aula (...). Falta aqui uma interligação... o que não significa que dentro da sala de aula se não utilizem metodologias activas, não é? (...) Mas a tua questão, e independentemente de uma abordagem geral do meio, prende-se penso eu, com o seguinte: o Projecto da ESDIME, segundo me parece, tem como fim último que os alunos tomem conhecimento da realidade em que vivem, para que gostem dessa realidade e para que vejam as potencialidades endógenas dessa mesma realidade estancando, deste modo, a sangria que, sobre o ponto de vista de recursos humanos temos, vindo a conhecer nas últimas décadas. Eu diria que é importante que os alunos conheçam a realidade local para que a sintam e consigam engendrar projectos de vida que os não leve a abandonar este local. Para isso há que dar visibilidade

ao meio. E a Escola tem um papel fundamental aí. O que me parece que muitas vezes acontece é para além de todas as dificuldades de termos de cumprir um currículo que não tem uma componente local, também muitas vezes as pessoas que estão dentro das escolas também elas próprias não conhecem o meio em que estão e daí é extremamente difícil dar conhecimento aos alunos da realidade local no sentido de os envolver localmente". (E. A., Entrevista, pp. 216; 218).

Face a estes registos discursivos afigura-se-nos conseqüente a conclusão de que a natureza das organizações escolares e a sua centralidade enquanto unidades básicas da mudança educativa condicionam, como se de um *filtro* organizacional se tratasse, as inovações. No caso vertente, e em termos estritamente pedagógicos, a introdução de práticas de trabalho contextualizadas nas escolas (através do Programa de Orientação) e, mau-grado o interesse despertado nos alunos¹¹⁴, circunscreveu-se a uma actividade periférica sem relevância em termos de mudança com repercussões nas relações do saber no interior das escolas, não tendo, por conseguinte, o núcleo central das modalidades de trabalho pedagógico dominante sido significativamente alterado.

Várias razões - enquadradas tanto no âmbito do sistema de alianças criadas pelos actores como, e mais abrangentemente, na dimensão das interdependências e interacções dos actores com a organização - são discursivamente salientadas como dificultadoras da construção colectiva de representações positivas dos sistemas parthenariais¹¹⁵:

"Eu julgo que se alguma deficiência se pode detectar nestes dois anos é também a circunstância das pessoas envolvidas, umas por afecto outras por função, nunca se terem juntado para conversar sobre isso, para se articularem e para se inter-apoiarem, digamos assim. Isso, também, não aconteceu o ano passado, mas julgo que houve a vantagem de sermos menos e uma envolvência maior do parceiro que supria as próprias lacunas nesse acompanhamento. Porque é assim: estas coisas surgem nas escolas, as escolas acolhem-nas mas é um pouco como um corpo pesado cair numa superfície pouco elástica, ou seja, os professores já têm os seus compromissos assumidos, a Escola já tem a sua orgânica definida e na hora da verdade isto aparece como algo de supletivo, porque a administração não nos pede contas sobre isto." (E. B., Entrevista, pp. 228).

¹¹⁴ Dadas as representações da Escola E, evidenciadas atrás, esta afirmação ganha toda a legitimidade face à sua asserção: "Porque pelo menos há uma coisa curiosa, muitos deles não perdiam nem uma hora das reuniões com a psicóloga, e curiosamente houve alunos no ensino secundário, e em anos não abrangidos pelo Projecto, que vieram falar connosco e quiseram integrar-se na orientação" (Entrevista, p 261).

¹¹⁵ Transcrevemos extractos da entrevista efectuada na Escola B, porque os mesmos expressam pontos de vista que, conotativamente, encontramos nas outras entrevistas, embora com maior ou menor acuidade de acordo com as características da vida organizacional das escolas (elucidadas no item 3.3.2.).

Singularmente, coloca-se, aqui, o acento tónico, não nas estratégias individuais (que, mesmo em função de finalidades, quiçá diversas, de cada um e de interesses, porventura divergentes, aderiram individualmente ao *Projecto*), mas na dificuldade de encontrar alianças ou sistemas de alianças em função da ineficácia dos sistemas de comunicação estabelecidos no interior da(s) escola(s). Dir-se-á que a insipiente gestão da informação, obstaculizando a comunicação das diferentes representações em presença, inibiu o despoletar das sinergia e energia comunicativas que seriam geradas pelo partilhar e pôr em confronto as diferentes representações. Deste modo, dificilmente se dirá que “chacun se construit et construit collectivement des représentations positives de soi et du système en question; ainsi les acteurs tendent à en partager les finalités, acceptent la complexité et s’arment pour mieux la gérer de façon complémentaire, développent des attitudes positives et valorisent leurs actions et le système d’actions” (Clénet e Gérard, 1994: 169); e, conseqüentemente, os diferentes processos que modelizam a evolução do sistema - processos de diferenciação, coordenação e integração de acordo com Le Moigne (1984) - desenvolveram-se a um nível de *superficialidade*, pelo que para os actores que vivenciaram a parceria, não ficou inteligível uma mudança objectiva no sistema de acção por parte dos actores nem um ganho em dimensão e complexidade das organizações escolares.

Por outro lado, encontra-se no extracto transcrito outra das representações dos constrangimentos que autolimitam as transformações organizacionais: o eixo comum - estruturante organizativo das escolas aglutinando a forte dependência de um projecto de educação nacional e o prolongamento, nas periferias, da administração central - lugar do centralismo, da uniformidade e da normatividade, dificulta a capacidade das escolas se referenciarem identitariamente, se auto-orientarem de forma estratégica redefinindo, permanentemente, objectivos e modalidades de acção e interacção.

Se esta visão determinista (a acção dos actores é determinada pelos dados do sistema) pode ser desocultada da representação contida na metáfora utilizada “*de um corpo pesado cair numa superfície pouco elástica*”, igualmente outra leitura é possível quando conjugada com outros registos discursivos, a saber:

“O que eu digo é que, de algum modo, as aprendizagens e a assimilação da própria experiência fica empobrecida na medida em que o próprio sistema não o enquadra dentro de si. (...) é que ainda que alguns elementos de mudança sejam introduzidos por uma parceria desta natureza é muito complicado deixar isso

entregue ao espontâneo e à generosidade deste ou daquele professor, deste ou daquele funcionário (...) das duas uma, ou realmente o sistema assimila isso e aceita o desafio de ele próprio se modificar, seja o sistema o microcosmos da Escola ou seja o sistema a D.R. ou outra coisa qualquer (...). E depois creio também que não é muito fácil falar de mudança quando às vezes, digamos assim, não se sabe muito bem para onde se direcciona essa mudança, sem a própria escola se rever a si mesma e se direccionar.” (E. B., Entrevista, pp. 229; 233).

Trata-se, no caso concreto da Escola B, de uma organização “en questionnement, particulièrement “troublée” par les limites et les insuffisances de son appareillage normatif et culturel pour réaliser des compréhensions éclairées de la nature de ses rapports aux autres” (Pelletier, 1997: 135) que, pelo facto de apresentar estas características, assume uma dupla necessidade: a de reforçar a capacidade de promover a sua própria transformação, de se auto-referenciar e, em simultâneo, de ser apoiada no desenvolver das condições que possibilitem tornar permanente e instituinte o processo de produção de inovações adequadas ao contexto local. A promoção de práticas inovadoras decorrerá de um processo colectivo de aprendizagem que, necessariamente, irá reverter-se num processo de mudança no interior da organização-escola. A virtualidade da relação partenarial será, parafraseando Pelletier, o de permitir à escola crescer nos seus estádios de desenvolvimento da aprendizagem cultural (dado que as transacções de um organismo com um segundo são, na realidade, transacções consigo mesmo) e de potenciar a sua capacidade de se autonomizar e diversificar, em que “o valor da autonomia e da diversificação decorrem do ponto de vista teórico da confluência de novos processos metodológicos de produção de conhecimentos (abordagem sistémica, cooperação entre “investigadores” e “práticos”) e de estratégias de mudança que, tendo como referência o modelo de resolução de problemas, valorizam a produção de inovações instituintes, num processo conflitual, ao nível de cada escola como organização social” (Canário, 1992b: 68).

Posição similar é decorrente das representações dos actores na Escola A:

“Não podemos esquecer que há uns anos a esta parte - e a maior parte dos professores que aqui estão já estavam no sistema - os professores foram bombardeados pela questão da Reforma, que foi uma reforma decretada e inacabada, mas em que algumas pessoas até procuraram inovar e que, neste momento, estamos no meio de outra reforma, ou estamos a reformar a reforma... e eu julgo que esta instabilidade se reflecte ao nível da organização da própria escola e ao nível das práticas lectivas. (...) Mesmo sabendo para onde queremos ir, continuamos sempre sem saber bem qual o caminho a tomar...” (E. A., Entrevista, p. 218).

Todavia se atentarmos na última frase transcrita e, reequacionando as características organizacionais que evidenciámos ao longo deste capítulo, pensamos ser lícito posicionar esta escola - prosseguindo (na leitura das representações da realidade vivenciada pelos actores nas suas organizações) com a utilização da hipótese de Pelletier, dos três estádios de abertura ao partenariado associados à capacidade de as organizações se auto-refenciarem - na fronteira entre o segundo estádio (no qual enquadrámos a Escola B) e o terceiro estádio descrito pelo autor como sendo o que contempla as organizações que desenvolveram competências elevadas na apropriação, explicação e transformação dos seus referenciais, caracterizando-as como “organisations à identité fluide, davantage outillées pour assurer leur transformation” (p. 135). A questão da mudança organizacional para estes actores tem de ser equacionada no quadro de uma crescente autonomia, como condição para instituir um processo de inovação centrado no projecto de escola em articulação efectiva com a comunidade local.

No primeiro estádio Pelletier identifica “une organisation égoцентриque peu sensible à realiser des lectures fines de son environnement et imposant ses normes culturelles dans ses relations. (...) organisations à identité claire et forte, susceptibles de succès à court terme au sein d’environnements “domestiqués”” (p. 135). Propomo-nos então, cruzar esta descrição com registos obtidos nas Escolas D e E:

“Eu penso que é sempre necessário a pessoa aprender a viver com os outros. (...) por isso é que eu acho que as parcerias também são interessantes e importantes, no fundo porque trabalham coisas com as quais nós não estamos habituados a trabalhar e por isso podem trazer muitas ideias frescas para a Escola. (...) foi dito que não foi dado o apoio que se estava à espera por parte da ESDIME, que o que safou em grande medida as coisas aqui foi termos estagiárias de Psicologia (...) como este ano não temos as estagiárias de psicologia as coisas não estão a funcionar... Para apresentar o Projecto a ESDIME tinha de ter recursos humanos e a todos os níveis para poder dar resposta. Não vai apresentar um projecto e depois não tem capacidade de dar resposta... (E. D., Entrevista, pp. 250; 252; 256-257).

“E nós ficamos com a ideia que a comunidade começa a envolver-se e o nosso papel começa a ter um pouco mais de sentido. É assim, a mim importa-me a Escola e não a ESDIME. Isto para falar claro. Importa que se saiba, que os pais saibam, que a Escola está preocupada com os filhos deles, não só quando estão aqui mas também quando saírem daqui orientados para um determinado futuro. E isso, eu penso que é uma boa maneira de aproximar os pais da Escola que normalmente andam muito arredados.(...) E se os pais se aperceberem que a Escola se preocupa com os seus filhos vão perceber melhor a relação, não sempre fácil, entre a Escola e os filhos, e por tabela entre a Escola e os pais. Se

tivermos sorte penso que isto se consegue. Agora vamos ver. O caminho está aberto, isto é um projecto (...) quando pensamos na maneira de atrair os pais (...) neste aspecto já é factor de mudança(...) Não mudamos por decreto (...). Se começarmos a analisar bem todos os projectos têm essa potencialidade, têm virtualidades, cabe-nos a nós traduzi-las na prática. Não é só por assinar um protocolo de parceria que se muda.” (E. E., Entrevista, pp. 266 - 267).

Este cruzamento deixa-nos espaços de intersecção onde questionamos (e problematizamos) sobre o que esperavam as escolas da relação partenarial ao nível da ordem organizacional: ganhos materiais (mais e melhores recursos humanos e/ou financeiros)? E/ou ganhos em aprendizagem cultural acrescida, ou na expressão de Zay (1994: 721): “*changement de conception des relations*” ou “*changement d’unité de référence*”? Igualmente espaços de reflexão radicados na hipótese, não facilmente desoculta, sobre se estas escolas se questionam (ou questionaram) à cerca do *sentido* dos laços de colaboração que entreteceram com outros actores sociais e com outras organizações ao empreenderem acções comuns? Ainda espaço para enquadrar e (re)conceptualizar, retirando o acento prescritivo, o que é verbalizado por um dos actores da Escola C:

“A escola, per si, para ser impulsionadora desta dinâmica [de mudança] tinha de ultrapassar um certo conformismo, tinha de ter um quadro efectivo mais coerente com as necessidades que existem a nível regional, teria de haver uma parceria constante entre as autarquias e as Escolas (...) tinha de haver uma rede escolar abrangente...” (E. C., Entrevista, p. 246).

Fortemente (auto)legitimadas na sua acção pelo poder instituído, com *identidades fortes e culturas fixadas e definidas* permanecem (ainda) ancoradas a concepções normativas de mudança¹¹⁶. Todavia, se é detectável através das representações, que estas escolas apresentam algumas dificuldades quer na elaboração de parceriados autênticos assentes numa “*égalité de statut, une liberté d’engagement et une communauté d’intérêt*” (Zay, 1994: 720), quer no apreender com as consequências da sua própria acção; também é perceptível a apropriação, pelo menos em termos

¹¹⁶ A reflexão de Estevão (1995: 77) na abertura do artº cit., é pertinente no contexto desta análise: “O tema da inovação e mudança é um desses temas que goza o privilégio de anunciar a novidade, mesmo que frequentemente nada de novo se crescente. Com efeito, a redundância, a hiperbolização, aliadas às medidas propostas para inovar, sugerem-nos que a inovação e mudança se verificam sobretudo ao nível do discurso, beneficiando de um capital cujo valor se adivinha alto mas que ninguém sabe ao certo a quanto monta. Além disso, estamos num domínio onde campeia, para além da prescritividade, a convicção de que a sua aceitação se constitui em virtude quase absoluta ou em vantagem organizacional evidente”.

discursivos (atente-se nos dois últimos períodos transcritos da Escola E) de que as mudanças podem assumir um papel de relevo na organização-escola, sendo assumidas como sinal de *modernidade* e legitimadas pelos contextos sócio-políticos envolventes.

Em forma conclusiva diremos, então, que o partenariado, ao introduzir e valorizar um conjunto de problemáticas e metodologias, desempenhou um importante papel nas organizações-escolares ao provocar um olhar sobre si mesmas, levando-as a reequacionar os processos em curso de construção, reconstrução ou afirmação identitária, porque, como diz Pelletier:

“Le discours sur le partenariat, comme “categorise à penser” invitant à reconsidérer le rapport à l’environnement, peut s’avérer l’amorce d’une importante démarche d’explicitation de ses référents, de construction de sens, bref de transformation organisationnelle.” (p. 137)

Neste processo, as Escolas oscilaram entre duas posturas:

- o jogar o papel essencial à sua sobrevivência - exercício de salvaguarda de uma identidade estabelecida, que pretendem consolidada e fixada, num contexto de imprevisibilidade pelas constantes mutações decorrentes da própria inércia social - consistindo as suas estratégias identitárias em afirmar a necessidade social de trabalhar em parceria (dado que na actual conjuntura sócio-política, essa é uma prática essencial ao seu desenvolvimento) e, em coerência, operacionalizar uma *participação pela presença* (que releva mais da consciência das vantagens de estar presente do que de uma atitude de envolvimento, motivada e implicada no processo);

- e o colocar em jogo, numa *visão estratégica*, a capacidade de realizar acções de colaboração com o meio, autênticas e portadoras de sentido (no pressuposto de que - e evocando de novo o autor que temos vindo a seguir nesta reflexão - “à bien des égards, le processus d’organisation tout entier est la réalisation d’une identité” e “dans cet esprit (...) la compréhension qu’a une organisation de son environnement est avant tout une projection de celle-ci au sein de ce dernier” (p. 137)), com o fim de desenvolver novas competências, de se referenciar identitariamente e, deste modo, contribuir de forma significativa para melhor vincar a identidade da organização e a identidade profissional colectiva dos seus actores, no caso, os professores.

Dir-se-á, então, que a compreensão das práticas discursivas no interior dos espaços sociais ocupados pelos actores educativos - no que respeita às representações

sobre a mudança realizada *por e com* a relação partenarial, enquanto resposta, pertinente e fecunda, às mutações de carácter social e cultural do meio envolvente - nos reenvia, em termos comparativos, para uma projecção da gradação das escolas (que efectuámos aquando da focalização descritiva da sua acção organizacional), evidenciando-se aqui um paralelismo sincrónico e tópico entre, por um lado, a *transgressividade normativa* e a *dimensão estratégica da mudança* (por actores como agentes conceptores e produtores da mudança, mobilizando um poder ofensivo); e por outro, entre o *'defensismo' normativo* e a *dimensão adaptativa da mudança* (por actores como protagonistas de mudança, mobilizando a implicação). Todavia, impõe-se-nos uma ligeira inflexão nessa projecção dado que a escola que, com maior nitidez, se posiciona na primeira categoria referida, é a Escola A - aquela em que a vontade, a intencionalidade e a determinação dos actores para agir sobre a realidade, reconstruindo-a, é mais evidente. Aliás, já tínhamos evidenciado esta gradação aquando da inserção das escolas nos graus de complexidade dos sistemas partenariais. Assim, no espaço complexo e multiforme que medeia estas duas categorias (meras construções abstractas do sentido percebido pelo investigador) inserimos então as escolas A, B, E, C e D.

Sendo que a inovação¹¹⁷ trazida pelo Projecto "À Descoberta da Vida Activa", enquanto tentativa de transformar a realidade, incorpora, necessariamente, em si a ideia de mudança, consideramos ser pertinente referenciar o sentido e a dimensão que o conceito de mudança, contextualizada na intervenção educativa, tem para a Agência de Desenvolvimento que introduziu o *Projecto* nas escolas:

"A questão da mudança. Não foi objectivamente esse o objectivo do Projecto. Sabíamos que poderia ser uma consequência transversal ao próprio Projecto. Inicialmente foi preenchermos um espaço que não estava a ser desenvolvido em cada escola (...) o facto de termos contribuído para o estabelecer de algumas relações institucionais (...) isso foi como resultado. (...) E mesmo o espaço de

¹¹⁷ Importante é realçar o que os dois responsáveis da concepção do Projecto referem quanto ao carácter inovador deste dispositivo: "Quando dizemos que não é inovador é no sentido do tipo de acções propostas, nos instrumentos, no tipo de técnicas utilizadas " (Psicóloga, p. 283). "Nem os instrumentos, nem as técnicas, nem as acções são de facto inovadoras mas, este posicionamento (...) tem muito a ver com a noção, que nós temos, que não podemos, nem devemos fazer tudo sozinhos. Isso obriga-nos a fomentar o relacionamento e a articulação entre as diversas instituições que trabalham para o mesmo, no caso das "feiras" foi para nós surpreendente porque não havia articulação entre as diferentes organizações. No caso de Ourique - fisicamente é o exemplo - quando fomos ao Centro de Emprego nos foi dito "como é possível que tendo ao fim da rua a Escola porque é que a Escola não vem cá e nós não vamos lá..." essa proximidade que até pode não ser física é em termos da mesma preocupação." (Sociólogo, p. 283)

diálogo com as outras instituições que nós abrimos com este projecto..." (Sociólogo da ESDIME, Ent., pp. 277; 279).

"Claro que isso mexe se calhar noutras relações - se damos o poder aos miúdos em determinadas situações eles vão reclamar esse poder noutras, e provavelmente isso vai provocar mudanças..." (Psicóloga da ESDIME, Entrevista, p. 278)

Nestes termos, o parceiro, enquanto actor social externo, assume que, mesmo face à multiplicidade e diversidade das relações que estabelece com os vários estabelecimentos de ensino¹¹⁸, poderá ter provocado algumas mudanças qualitativas quer nas relações de poder no interior das situações pedagógicas (decorrente das iniciativas e métodos experimentados nas práticas de trabalho realizadas no Programa de Orientação Escolar e Profissional, assinaladas anteriormente), quer nas interações que, a nível local, se estabeleceram e/ou desenvolveram entre os actores internos e externos aos estabelecimentos de ensino.

A problemática da mudança, (inscrita na discussão prospectiva sobre as estratégias adequadas para a articulação da prática educativa e dos projectos de desenvolvimento social local), reflectida sobre as escolas e tendo, no horizonte mais longínquo do médio prazo, a construção de políticas educativas integradas a nível local (no quadro dos processos de desenvolvimento), insere-se, de acordo com os conceptores do *Projecto* num processo a desenvolver, no qual a ESDIME poderá desempenhar um duplo papel, pressupondo a assunção de uma dupla competência: a de animadores de redes e de gestores de projectos:

"A criação de condições das pessoas (...) se correlacionarem, de terem momentos de permuta, de complementaridade, se gerarem todos estes processos. (...) quanto mais viermos a conseguir fazer em parcerias quer institucionais- com o Estado ou outro tipo de associações - e despertar outro tipo de associações para este tipo de problemática. Não é a ESDIME que pode fazer nesta grande zona uma dinamização junto dos pais do papel da Escola na educação dos filhos (...) há que tecer muito mais relações de cooperação, que são cooperações em conflitualidade, mas essa conflitualidade é geradora de novas ideias" (Presidente, Ent., pp. 279 - 280)

¹¹⁸ A diversidade das relações são menos inteligíveis pela percepção de diferentes filosofias ou modelos organizacionais subjacentes à construção dessas relações e mais pelos comportamentos finalizados dos vários actores sociais: *"em relação às escolas, e individualizando, há sempre diferenças em relação às próprias escolas, porque estamos a trabalhar com pessoas e os Conselhos Directivos são formadas por pessoas, mas as diferenças são mais resultantes das pessoas diferentes que nos receberam."* (Sociólogo da ESDIME, Ent., p. 280).

Entendendo a rede de parceiros como uma estrutura (efémera, lugar de heterogeneidade e multifuncionalidade) de ligação de competências e campos de acção diversificados que se associam com o objectivo de construir um projecto comum, tendo como finalidade uma utilização mais eficaz dos recursos e uma articulação das intervenções educativas dos diferentes parceiros, a Agência de Desenvolvimento enfatiza a criação de sinergias locais na concretização de políticas e práticas educativas, dotadas de unidade e globalidade relativamente ao território em que se desenvolvem, articulando, deste modo, as dimensões da educação e do desenvolvimento¹¹⁹.

Se, como acabámos de evidenciar, a acção educativa da Agência de Desenvolvimento, como mobilizadora do funcionamento de uma rede, é balizada pela intencionalidade de dar unidade e sentido estratégico a um conjunto múltiplo de áreas de intervenção, contribuindo para a revalorização da territorialização das políticas educativas, há que reter as reflexões avançadas pelas escolas quer sobre as potencialidades que a vivência do Projecto projecta na construção dessas políticas educativas locais, quer sobre a importância da criação de uma rede escolar articulada e complementar entre si, diversificando as ofertas educativas neste espaço local definido no início deste capítulo.

Assim, se como referimos, as escolas ao decidirem realizar o *Projecto* em parceria, tornaram-se elementos dessa mesma rede e, concomitantemente, assumiram o carácter eminentemente político e simbólico da sua construção, contribuindo para a revalorização da autonomia como expressão das decisões estratégicas colectivamente assumidas e do delinear dos contornos da identidade; também a nossa reflexão analítica evidenciou que os percurso efectuado por cada uma das escolas foi uno e singular.

Daqui que, na problemática que neste momento equacionamos (dada a sua dimensão prospectiva de projecto e a sua natureza sistémica e de longo prazo), as perspectivas evidenciadas pelos actores, organizacionalmente situados, construam e reconstruam as realidades vivenciadas quer a nível societal (no respeitante às relações com o meio, às concepções de cidadania e de responsabilização), quer a nível organizacional (concernentes às metas futuras da organização: de sobrevivência ou de

¹¹⁹ "(...) e o ideal era que daqui a uns anos houvesse associações, ou novas ou antigas renovadas, com esta perspectiva de intervirem de forma integrada, tanto atentas aos problemas sociais, educacionais, económicos, patrimoniais; essas associações terem muito um papel integrador, com uma visão de cooperação, que preencham os vazios daquilo que não está a ser feito, que pode autonomizar-se com o andar do tempo..." refere, no sentido exposto o Presidente da ESDIME (Entrevista, p. 279).

estratégia de mudança). Neste sentido, estas perspectivas, evidenciadas nos registos discursivos de seguida transcritos (e constituídos, em concreto, pelas respostas às duas últimas questões do grupo VI do guião da entrevista semi-estruturada efectuada a cada uma das escolas¹²⁰) estão inter-relacionadas com o maior ou menor grau de complexidade das escolas, do qual depende a diversidade das práticas construídas localmente como respostas aos desafios de um ambiente externo em constante mutação. E num contexto de autonomia as organizações escolares podem intentar construir um campo interorganizacional com outras escolas no que concerne, no caso vertente, às opções curriculares a oferecer aos alunos. Esse é o sentido da segunda questão formulada. Relativamente à primeira, de entre os possíveis rumos estratégicos, de crescimento das escolas e de enriquecimento de todos os seus actores, está a opção pela territorialização das políticas educativas. Aberto este cenário, são por fim, estas as representações mais significativas dos actores:

“É embrião mesmo. São muitas as questões que têm de ser equacionadas, mas julgo que esta parceria pode constituir esse embrião; pode ser um ponto de partida para tratar desse tipo de questões e para fazer o lançamento de dados, e até funcionar um pouco como um balão de ensaio e ver como é que resulta.(...) Poderá vir a ter mas aí terá de haver uma reorientação do Projecto. Tem de haver uma avaliação das necessidades concelhias e interconcelhias e que passa por um trabalho conjunto das Escolas, da Esdime e não só...” (E. E., Entrevista, pp. 268 - 269).

“Do ponto de vista da concepção de associativismo entre as diversas escolas aí considero que este projecto é um embrião. Mas não consegue ultrapassar o divórcio contínuo que há entre as várias escolas.

(...) as escolas competem por isso e por aquilo, divorciam-se um bocado umas das outras e ficam muito contentes quando conseguem uma migalha e esquecem que se houvesse a tal rede em vez de uma migalha conseguiam um bem que era comum a todos.” (E. C., Entrevista, pp. 245 - 246).

“A política educativa local passa por ter um projecto em comum ao nível do local, escolas básicas, escola secundária, autarquia... projecto educativo que tem a ver com as acções educativas dentro da Escola mas também com as acções educativas para a comunidade e neste sentido passa pelas actividades da Biblioteca Municipal, pelas acções dos Serviços Sócio-Culturais, etc... Se houver uma política educativa local, pretende-se (...) criar uma dinâmica local que seja

¹²⁰ Questões: 1ª - A vossa avaliação da realidade vivida desta parceria, enquanto possibilitadora da participação, formal e informal, da actores exteriores à Escola, poderá constituir-se como embrião na construção de políticas educativas locais?; 2ª - Por outro lado, ao procurar estabelecer redes de comunicação entre diferentes escolas de uma mesma região no sentido de partilha de saberes, de práticas e de experiências, este projecto de parceria, poderá, prospectivamente, contribuir para que, contrariamente ao que acontece actualmente, as Escolas possam decidir (e implementar) uma rede escolar articulada e complementar entre si, diversificando as ofertas educativas? (Anexo 1, p. 205)

ela potenciadora da educação de toda a população. Nesse sentido, tem a ver com a identidade da região, com a sua especificidade, com aquilo que é intrínseco ao local e nessa perspectiva a política educativa local será sempre potenciadora da região. (...) nós estamos aqui na chamada região do Campo Branco e temos aqui três concelhos e aquilo (...) que eu gostava é que as pessoas ultrapassem dois limites: a estreiteza do limite do governo municipal e a estreiteza do limite que o Ministério nos impõe.” (E. A., Entrevista, p.221 - 222).

A polissemia subjacente à expressão *políticas educativas locais*, entre um sentido mais ético e um sentido mais jurídico-político - polarizado entre uma vontade de estabelecer um acordo local sobre valores e princípios educativos que orientem a acção política futura e a definição de normas e medidas que sejam objecto de contrato entre as partes intervenientes - emerge destes registos discursivos.

Configuram, igualmente, o património das representações das (inter)dependências políticas e das vinculações das escolas ao poder central e ao poder local, as quais têm sido construídas em função da situação de “crise” do sistema educativo, do fim das grandes “reformas” e, também, da reflexão sobre o modo de organização e funcionamento das escolas.

Apesar da existência de uma *cultura de dependência* em que as decisões estratégicas continuam a ser impostas do exterior (órgãos centrais e desconcentrados do Ministério), a reflexão sobre a acção individual e colectiva dos actores, efectuada no contexto de complexidade organizacional e ambiental de cada escola, foi determinada, num primeiro momento, pelo discurso apelativo dos normativos da chamada Reforma Educativa, que enfatizavam a democraticidade, a participação, a iniciativa, a responsabilidade e conseqüente a autonomia das escolas; e desenvolveu-se num campo tensional marcado pela ambivalência de uma participação de puro formalismo na gestão e administração das organizações escolares (cada vez mais exigente) e de uma envolvimento num processo de gestão democrática que permitiu (parafrazeando Rui Canário, 1992b) transformar a escola a partir do conhecimento e da elucidação do seu campo institucional e articular a inovação ao nível das práticas individuais e colectivas com as mudanças de natureza estrutural da escola, enquanto organização social.

É nas escolas - objectos e sujeitos¹²¹ do nosso estudo - que, desenvolvendo esta

¹²¹ Pela natureza deste estudo as escolas não *puderam* ser de todo reduzidas a meros objectos de estudo uma vez que houve uma implicação dos actores sociais na produção do conhecimento, sendo que as entrevistas foram, para as escolas (de acordo com o seus próprios depoimentos) momentos de reflexão e produção de *sentido* relativamente às suas próprias acções.

segunda dimensão de participação, encontramos representações permanentemente actualizadas de uma mais fácil integração no espaço local e do desenvolvimento, mais coerente, de processos de territorialização das políticas educativas como sejam a procura de constituição de redes de escolas e o implementar de um efectivo partenariado sócio-educativo.

A este respeito Margarida Marques (1994a: 52) afirma que “o partenariado sócio-educativo emerge na complexidade da organização social, no desenvolvimento de valores como a participação a diferentes níveis” e acrescenta um elemento essencial para a compreensão das limitações e constrangimentos das escolas que advêm do facto da “descentralização enquanto transferência de competências e de poderes para níveis mais próximos do local e do regional.” não ter sido em larga medida efectuada.

3.4.3. As Parcerias: cinco configurações

Neste último item, naturalmente conclusivo, e como tal agregador de toda a reflexão analítica que fomos efectuando ao longo deste estudo empírico, vamos recuperar os quatro indicadores referidos, no início deste capítulo, como constituintes da matriz de análise do desenvolvimento do Projecto “À Descoberta da Vida Activa” em cada uma das escolas.

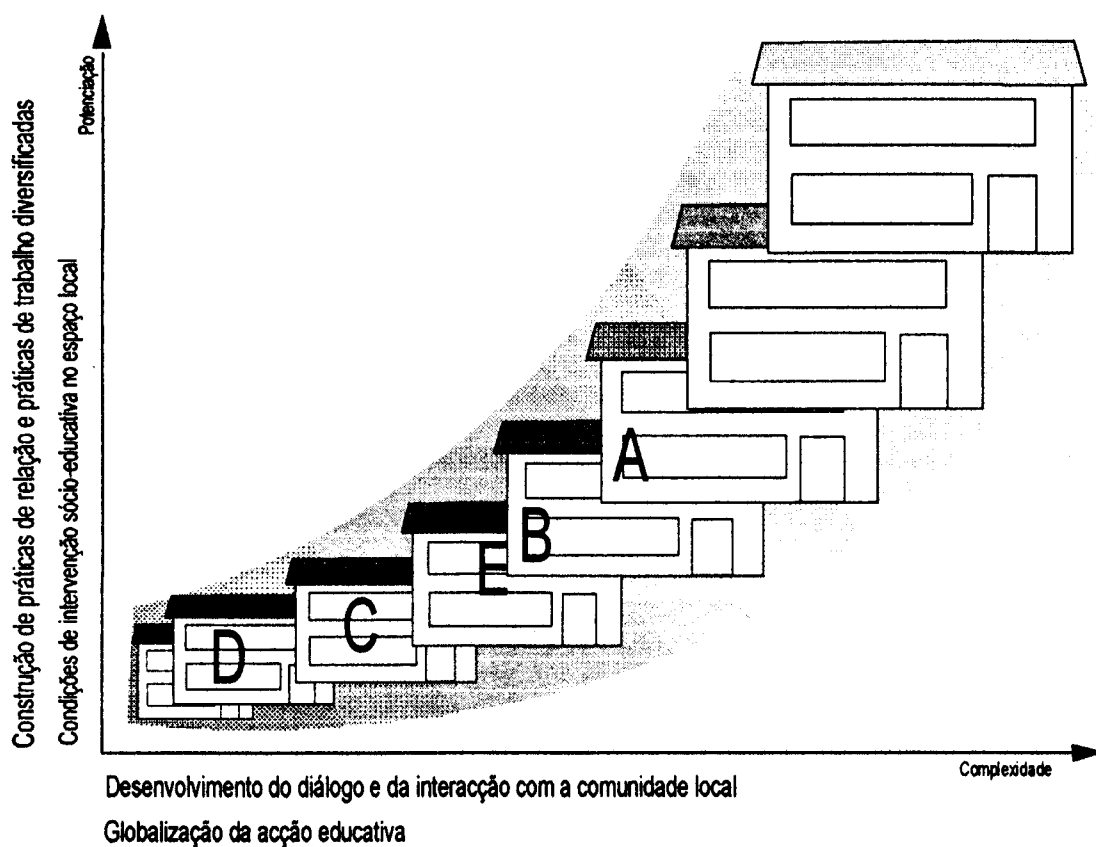
As condições de intervenção sócio-educativa no espaço local, o desenvolvimento do diálogo e da interacção com a comunidade local, a construção de práticas de relação e práticas de trabalho diversificadas e a globalização da acção educativa, têm, transversalmente, enformado todo o diálogo mantido entre os quadros teóricos que suportam a análise e o *campus* documental, tal infra-estrutura em que foi assentando toda a construção deste registo analítico e interpretativo das práticas sociais educativas desenvolvidas em cinco escolas periféricas de uma região periférica.

Sendo este discurso construído, no essencial, sobre os discursos, o seu rigor advém, antes de mais, da configuração de saberes que tem vindo a proporcionar.

Todavia, a explicitação dos saberes, que passam por dizer o que é, encarando cada um dos estabelecimentos de ensino como uma totalidade sistémica singular, resulta de uma construção *a posteriori*, tornando uma realidade apercebida numa realidade inteligível.

Nesta conformidade, ganha pertinência, no âmbito da validade e da fiabilidade do estudo, intentar uma síntese que congregue toda a densidade da descrição. Como, ao longo do texto, fomos efectuando conclusões parcelares parece-nos legítimo e produtivo, por razões de economia discursiva, condensar as informações recolhidas numa configuração gráfica representativa das mesmas.

Figura 6 - Parcerias: cinco configurações



Considerámos dois eixos. Cruzámo-los em matriz. O ponto de intersecção marca a origem da relação das escolas com o local. O sombreado projecta o campo de variação da complexidade das relações. O ponto de entrada de cada escola é distinto. Percursos e resultados são diferentes. Linearidade e causalidade não existem. O esbater das linhas

acompanha a integração do local. O aclarar do fundo significa crescimento em identidade. Daí o sentido figurado da gradação dos cinzentos: o branco, sùmula de todas as cores, configura o estádio, talvez utópico¹²², da comunicação ideal escola/local.

Como os registos discursivos referenciados ao longo desta dissertação amplamente patenteiam, cada escola revê-se, no desenvolver do Projecto “À descoberta da Vida Activa”, como *plantador de naus a haver*....

¹²² Lembramos uma afirmação de D. Zay (1997: 17): “L’ambition de construire un concept de partenariat a un sens, qui est peut-être, comme l’a été l’”utopie” de Thomas More - ca lieu qui n’existe nulle part -, de permettre de concevoir ce qui est inconcevable si l’on s’en tient à l’existant ou aux normes qui régissent les pratiques habituelles, fussent-elles celles de la recherche.”

Conclusão

Tudo o que se deixa dizer deixa-se dizer claramente.
Wittgenstein

Tendo presente que, a diversos títulos, dificilmente podemos reivindicar um carácter conclusivo para o estudo que realizámos, o qual procurou evidenciar, ao longo da sua construção, a *essencialidade aberta* do seu assumido estatuto de *contributo* para a premente problemática da mudança nas (e das) organizações escolares, este item, necessário no final deste trabalho, assume a ambivalência de ponto de chegada e de ponto de partida de um percurso compreensivo de um tema tão complexo como complexa, total e indivisa é a realidade que procurou conhecer.

A consciência da exiguidade inscrita na própria forma de conhecimento buscado (lembramos que a ciência produz, em simultâneo, conhecimento e desconhecimento), traduzida nos registos interpretativos (frequentemente incompletos, fragmentados e, só parcialmente, satisfatórios) que fomos tecendo ao longo do estudo empírico, aliada à ideia clara de que a aprendizagem que fomos efectuando determinaria um *outro* olhar, necessariamente similar mas diverso, sobre os problemas de investigação que abordámos, exigem que procedamos a um reexame retrospectivo do processo investigativo efectuado que, evidenciando a singularidade e a pertinência do estudo, reflecta sobre os seus *resultados* em termos de elucidação das *condições de possibilidade* do próprio conhecimento obtido e das interfaces que a sua possível ampliação poderá, eventualmente, abrir.

Ilustrando este estudo um itinerário de pesquisa onde predominaram múltiplas vias de abordagem, o seu trajecto foi, todavia, transversalmente cruzado por três problemáticas que neste item importa *claramente dizer*. Enunciamo-las de forma sintética, e nesta conformidade, consideramo-las como aglutinadoras do conjunto de questões que equacionámos aquando da descrição do processo heurístico e metodológico do percurso investigativo que efectuámos:

- A primeira problemática dizia respeito ao modo como se articulam as características organizacionais das escolas - onde incidu o nosso projecto de pesquisa - com experiências de relação com o local;

- A segunda interrogava o papel das parcerias socio-educativas - enquanto elemento mobilizador de contextualização e localização da política e da acção educativas - nas transformações organizacionais das escolas;

- A terceira questionava o alcance da opção metodológica (que norteou todo o processo de investigação) que, colocando como elemento central na realização do trabalho o *estudo do caso múltiplo*, fazia coexistir, interactuar e inter-relacionar, permanentemente, a construção do quadro teórico-conceptual com o universo dos dados empíricos recolhidos no trabalho de campo.

1. Relativamente à primeira problemática os dados da pesquisa sugeriram que, sociologicamente, a compreensão da realidade organizacional das escolas, sendo tributária das teorias organizacionais e das teorias da administração educacional, erige-se, hoje, no confronto dessas diversas perspectivas teóricas e metodológicas e firma-se em novos paradigmas explicativos do seu funcionamento interno e das sua interacção com outros sistemas sociais.

Tendo como campo de focagem este contexto teórico e articulando-o com as implicações, as problemáticas e os próprios desafios que os trabalhos de campo nos iam colocando, evidenciámos as similitudes e as diferenças das cinco escolas onde incidu a nossa investigação. Desse modo, ao traçarmos os “Retratos - a preto e branco - das escolas” procedemos a uma leitura dos arranjos organizacionais e morfológicos ditados pela força da imposição normativa de um sistema ainda, no essencial, burocrático e centralizado (ou desconcentrado) e demos visibilidade aos espaços apropriados pelas capacidades estratégicas dos actores escolares, os quais dotando a organização de uma maior complexidade, orientam a sua acção colectiva em dois sentidos complementares, embora divergentes: através de um vector *centrípeto* (re)orientam internamente as estruturas do sistema encontrando soluções para os problemas que defrontam (nomeadamente os constrangimentos inerentes à instabilidade do corpo docente), enquanto, num outro vector *centrifugo* potenciam a relação interactiva com a comunidade local definindo objectivos gerais das escolas no sentido, prospectivo, da

territorialização da acção educativa (no quadro do qual se insere o processo de decisão e operacionalização do Projecto “À Descoberta da Vida Activa”).

Foi ao focalizar a acção organizacional das escolas que, inseridos no campo das denominadas *infidelidades normativas*, falámos num *continuum* de estratégias de intervenção cujos limites situámos entre a *moderação defensiva* e a *moderação transgressiva*, o qual nos permitiu evidenciar o carácter singular de cada uma das cinco organizações escolares perscrutando, na cadeia intersubjectiva de olhares múltiplos sobre o espaço onde se desenrolam as práticas dos actores, o tipo e o grau de autonomia que as escolas *souberam* construir. Na desocultação das diversas formas de gestão e de organização e no evidenciar as estruturas formais e informais de participação, encontrámos as “Imagens da vida organizacional das Escolas”, e acedemos à compreensão de como experiências de relação com o local emergiram, se desenvolveram e se singularizaram, não sendo, por um lado, destruídas com argumentos e/ou práticas burocráticas mas, permanecendo, por outro, limitadas pela persistência do entendimento político da escola como, no essencial, unidade administrativa.

Esta constatação levou-nos a repensar o papel da *autonomia relativa* no processo incontornável da mudança educativa, mostrando a sua insuficiência nesse processo e o admitir, teoricamente, a necessária *transformação das lógicas de acção* que cruzam o espaço do sistema educativo no sentido da mudança das relações entre: o Estado e as escolas (com substituição das relações de dependência das escolas face à administração central e regional por relações contratuais, num quadro de alteridade); as escolas e as comunidades (com integração horizontal daquelas nestas últimas, através de modalidades de parceria, enquanto processos múltiplos de sentimento de pertença a um determinado território e de afirmação da identidade da escola); os professores, os alunos, e o pessoal não docente (com desenvolvimento de práticas de uma gestão participativa e de uma cultura democrática).

Do contraponto da teoria com os *resultados* da pesquisa empírica ganhou legitimidade a afirmação de que, a articulação da escola com o *local* só poderá, consistentemente, ser desenvolvida num quadro global de transformação dos processos de decisão e execução das políticas educativas. Uma nova lógica (contrária às lógicas prescritivas e normativas traçadas a partir de instâncias centrais ou desconcentradas), emergente das próprias práticas sociais e institucionais dos actores locais, materializar-

-se-á através do esforço de integração de interesses diversos - mediados, necessariamente, pelo Estado: uma lógica de integração territorial que tem subjacente quer a constituição de um sistema de referência comum para a acção educativa (determinado pelo sentimento de pertença a um determinado território), quer o reforço da autonomia e da identidade da escola.

À reflexão teórica em torno dos temas *escola* e *local*, contextualizada numa região periférica (enquanto espaço social onde se situam as instituições escolares estudadas) agregámos o tema *desenvolvimento* uma vez que é no contexto de emergência de dinâmicas e estruturas de intervenção educativas locais que hoje se reequaciona este problema. A procura das razões de emergência do Projecto “À Descoberta da Vida Activa” e a sua aceitação pelas escolas, ancorou-nos no espaço de triangulação definido na conceptualização descentralização/desenvolvimento/educação que caracterizámos como espaço/tempo de inter-relações, de interacções, de sinergias, de complementaridades, de tensões positivas e criativas e reenviou-nos para abordagens de *globalização da acção educativa*, as quais revalorizando a educação para a autonomia e a participação social na óptica de promoção de uma educação para a cidadania democrática e para a responsabilidade social propõem-se constituir uma mudança qualitativa no sistema escolar. Esta é a *mudança cultural* que a nossa pesquisa evidenciou ter exequibilidade através da integração da escola na sua comunidade de referência, aliada ao reforço da dimensão social do seu trabalho, num processo de *inclusão social da escola* como forma de afirmação de identidades educativas territoriais e de contextualização da acção educativa.

2. Face a uma escola que, em termos metafóricos, percebemos como “uma organização à deriva” e a qual, analiticamente - num percurso diacrónico das teorias e das práticas - demos um entendimento sociológico, problematizávamos o papel das parcerias na relação entre a escola e a produção de mudanças para a qualidade da educação no contexto das sociedades democráticas.

Após conceptualizar, conjugar e inter-relacionar *escola*, *parcerias* e *mudança*, admitimos, em termos teóricos, que ao mesmo tempo que traduziam uma configuração de sentido para o trabalho educativo e pedagógico a desenvolver nos espaços singulares, unos e diversos, por si recriados, nos reenviavam para os desafios da complementaridade que, hoje, são considerados como processos potenciadores da construção de espaços

transversais de transformação de sistemas bloqueados - como o educativo. Neste sentido, colocámos o partenariado no centro das políticas educativas que respondem aos desafios de mudança e de melhoria da educação e formação; associámo-lo ao princípio da participação que configura processos de concepção e decisão de políticas educativas locais produzidas através do jogo social da cooperação e do conflito; definimos o sistema parthenarial como um sistema de acção concreta podendo assumir diversas formas, inserir-se em diversas tipologias de complexidade e contribuir para o desenvolvimento da identidade da escola-organização, bem como da identidade profissional colectiva dos professores; atribuímos-lhe uma dimensão democrática uma vez que, ao abrir - no seio do sistema educativo - a decisão política a novos actores, contextos e interesses, repolitiza democraticamente a educação escolar; sobretudo, observámos o desenvolvimento de práticas parthenariais em cinco estabelecimentos de ensino, as quais interpretámos, adoptando uma perspectiva multireferencial de análise.

Os sistemas parthenariais criados a partir do Projecto “À descoberta da Vida Activa” pressupuseram o diálogo entre as escolas e a comunidade envolvente, ensaiando novas modalidades de interacção e de sinergia entre as potencialidades locais e apresentaram percursos específicos e singulares de *apropriação*, reconfigurando os seus objectivos na variedade dos graus de complexidade destes sistemas resultantes das aproximações que os actores educativos, localmente situados, estabelecem face às novas exigências decorrentes da multiplicidade de papéis que são alocados à escola. Ao provocar nas organizações-escolares um olhar sobre si mesmas, o partenariado contribuiu para que estas reequacionassem os processos - em curso - de construção, reconstrução ou afirmação identitária, tendo o processo de pesquisa evidenciado duas posturas: por um lado, escolas que jogam o papel essencial à sua sobrevivência afirmando a necessidade de trabalhar em parceria e operacionalizando uma participação pela presença; por outro, escolas que, numa visão estratégica, colocam em jogo a capacidade de realizar acções de colaboração com o meio, autênticas e portadoras de sentido, com o fim de desenvolver novas competências e de se referenciar identitariamente.

De igual modo a compreensão das práticas discursivas dos actores sobre a mudança realizada *por* e *com* a relação parthenarial permitiu-nos evidenciar um paralelismo sincrónico e tópico entre, de um lado, a *transgressividade normativa* e a

dimensão estratégica da mudança (por actores como agentes conceptores e promotores da mudança, mobilizando um poder ofensivo); e de outro, entre o '*defensismo*' normativo e a *dimensão adaptativa da mudança* (por actores como protagonistas de mudança, mobilizando a implicação).

Dependentes da complexidade organizacional e ambiental de cada escola a diversidade das práticas parceriais construídas como respostas a um ambiente externo em constante mutação bipolarizou-se entre uma participação de puro formalismo e a envolvimento num processo de transformação que, articulando a inovação ao nível das práticas individuais e colectivas com as mudanças de natureza estrutural, criou condições de intervenção sócio-educativa no espaço local, potenciando a construção de práticas de relação e práticas de trabalho diversificadas e desenvolveu o diálogo e a interacção com a comunidade local, encetando um processo de *globalização* da acção educativa.

As cinco escolas ao decidirem realizar o *Projecto* em parceria assumiram o carácter eminentemente político e simbólico de construção de uma rede de relações, contribuindo para a revalorização da autonomia (como expressão das decisões estratégicas colectivamente assumidas) e do delinear dos contornos da identidade. Com percursos *unos e singulares* na concretização desta parceria os actores educativos *inscrevem a sua acção colectiva na pluralidade do futuro*.

3. Finalmente, qual o alcance da opção metodológica que nos norteou?

Pretendíamos, nesta nossa investigação, metodologicamente baseada em *linguagens* e em diálogos, construir um discurso sobre os *discursos-práticas* do quotidiano de uma experiência de parceria, diversa e singular em cada escola. Tínhamos, pela frente, um trabalho de composição de formas discursivas, materiais que procurámos olhar e ver de vários lados e montámos numa *ordem* dando a forma - uma forma - determinada, em termos de trajectória, por um esquema-projecto pré-existente à sua organização final. Através de um exercício de composição e recomposição, de construção e reconstrução, dialecticamente assumidas, dos discursos dos actores directamente envolvidos nos projectos de parceria e numa procura sistemática de teorias suscitadas pela problematização da realidade (teorização *aceite* - validada e corroborada - em função dos problemas concretos de investigação e não a absorção passiva e interiorizada das diferentes teorias), pretendíamos compreender o quotidiano das cinco escolas, *recortando-o* no espaço-tempo do nosso objecto de estudo e nele focalizando a

nossa análise nas relações que se estabeleciam entre actores individuais e colectivos, contextualizadas em cada escola.

A adopção desta perspectiva analítica reenviou-nos para a dialectica actor-sistema ou actor-organização e, deste modo, este estudo é tributário das correntes de investigação sociológica que aliando, e articulando, as perspectivas do sistema e do actor, permitiram a apreensão da escola como um sistema de acção colectiva, encarando-a como um construído social, singular e contingente, que constrói - e afirma - a sua própria identidade. Afirmou-se esta como a perspectiva adequada ao estudo das relações das escolas com o local e de apreensão de novas lógicas de inscrição espacial das políticas e das práticas educativas. Mas, mais do que referenciar os possíveis ganhos que esta perspectiva analítica nos possibilitou, importa-nos focar os obstáculos epistemológicos desta abordagem, os quais agregamos às duas preocupações presentes ao longo deste trabalho de investigação e reflexão:

- por um lado, a procura permanente de um *equilibrio* (precário porque dinâmico) entre a indagação analítica e explicativa das linhas estruturantes que configuram o nosso sistema educativo actual e modelizam este campo social de formação dos jovens, e o pensamento prospectivo sobre o que é possível (e desejável) experimentar e concretizar no quadro de estratégias de mudança; *equilibrio* que, consideradas essas determinantes estruturais, fosse capaz de erigir um debate em que, ao fazer confluir as perspectivas dos actores directamente empenhados naquelas práticas, capitalizasse a liberdade de reflexão teórica e de exame crítico que o duplo estatuto que assumimos - institucional, de professora, e teórico, de investigadora - possibilitaria;

- por outro lado, acentuando a investigação, como referimos, uma dada perspectiva analítica para focalizar processos sociais, perspectivados a partir de diferentes pontos de vista (porque emergentes das, igualmente diversas, vivências sociais), nesse sentido, desenvolveu (e desenvolveu-se) uma permanente *tensão* entre o delinear, como finalidade da investigação, um contributo válido para o debate sobre o papel charneira que as parcerias socioeducativas, eventualmente, poderão desempenhar no processo de *mudança cultural* que urge efectuar nas escolas e na administração do sistema educativo no seu conjunto, e o assumir, de forma insular e atomizada, as parcerias como a solução única para a resolução da chamada “crise” da escola; *tensão* ainda entre o carácter parcelar dos *resultados* obtidos e o dever de contrapor outras

visões do problema em estudo: ao estudar uma prática social através de *discursos*, percebemos uma *linha* que separa o explícito do conjunto de *enunciados* - reprodução da realidade fáctica, aparentemente *não refutável* por se apoiar numa colecção de discursos e em generalizações ingenuamente indutivas - do tornar inteligível (uma inteligibilidade construída *a posteriori*) as diversas *falas* dos actores sociais envolvidos no projecto de parceria, tomadas na sua individualidade e subjectividade; percorrer essa linha diáfana exige descrever, compreender e interpretar o campo semântico dos registos discursivos, conectando as opiniões manifestadas e as teses explicitadas com os contextos de produção dessas opiniões e dessas teses e tentar, assim, obter uma aproximação ao *sentido* que esses discursos têm para os próprios actores.

Na razão entre a fragilidade e a solidez desse *equilíbrio* e no equilíbrio dessa relação *tensional* encontram-se as possíveis virtualidades deste estudo e as suas efectivas limitações.

“A Escola, as Parcerias e a Mudança: Teoria e Prática. Contributo de um estudo empírico” ao procurar perscrutar a mudança em cinco organizações escolares periféricas, numa região periférica, acantonou-se no campo complexo das relações entre educação e desenvolvimento; reflectiu sobre a crise do modelo escolar; tocou questões de aprendizagem e de identidade organizacionais associadas ao partenariado; enredou-se nos processos de territorialização e globalização da acção educativa ... raspou a superfície das coisas e verificou que existem estruturas de fundo, por vezes muito rígidas e que, ao lado de pequenas mudanças, muito subsiste ainda para mudar. Nessas estruturas de fundo encaixam-se três temas - tais *galerias* por onde o conhecimento avança - por onde a nossa investigação se não direccionou e que, face a ela, se assumem como projectos complementares ao nível da investigação e da investigação-acção: a formação de professores nos contextos das cinco escolas (a *formação na mudança* contraposta à formação instrumental e adaptativa da *formação para mudança*); as repercussões da orientação vocacional nos percursos profissionais dos jovens no quadro do desenvolvimento local; a constituição de Projectos Educativos Locais ao nível de cada concelho; e o desenvolvimento de redes e associações de escolas ao nível interconcelhio.

Enfim, das sinergias criadas entre o *reproduzir* e o *produzir* cresceu: “A Escola, as Parcerias e a Mudança: Teoria e Prática. Contributo de um estudo empírico”.

Bibliografia*

Afonso, N. G. (1994). *A Reforma da Administração Escolar. A abordagem Política em Análise Organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Afonso, N. G. (1995). Que fazer com esta “reforma”? Notas à margem de um relatório. In: *Inovação*, vol. 8, pp. 105-122.

Almeida, J. F. e Pinto, J. M. (1982). *A Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.

Almeida, J. F. e Pinto, J. M. (1986). Da teoria à investigação empírica. Problemas metodológicos gerais. In: Augusto S. Silva e José M. Pinto. *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

Alves, N.; Cabrito, B., Canário, R., Gomes, R. (1996). *A escola e o espaço local. Políticas e actores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Alves, J. M. (1997). Autonomia e gestão das escolas: ambiguidades, dependências e paradoxos. In *Rumos*. Nº 17, Setembro 1997.

Amaro, R. R. (1996). Descentralização e desenvolvimento em Portugal - Algumas perspectivas, tendo especialmente em conta a questão da educação. In: *A administração da educação. Os caminhos da descentralização*. Lisboa: Edições Colibri.

Ambrósio, T. (1996). A Construção social de consensos na área da educação - Ontem, hoje e amanhã. A evolução das práticas sociais e dos modelos de decisão política. In: A. Teodoro (org.). *Pacto Educativo. Aspirações e controvérsias*. Lisboa: Texto Editora.

Ambrósio, T. (1994). Prefácio. In Marques, M. (1994a). *A decisão política em educação. O partenariado sócio-educativo como modelo decisional. O caso das Escolas Profissionais*. Porto: Edições Afrontamento.

Amiguiinho, A. (1992). *Viver a Formação. Construir a Mudança. Estudo de caso baseado numa experiência de inovação-formação*. Lisboa: Educa.

Antunes, F. M. (1996). Políticas Educativas e Discursos sobre Educação nos anos 80 e 90: o debate acerca do ensino profissional na escola pública. In: *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 46, pp. 157 - 176.

Azevedo, J. (1994). *Avenidas de Liberdade. Reflexões sobre política educativa*. Porto: Edições ASA.

* Nota: As datas indicadas referem-se à edição da obra consultada.

Azevedo, R. M., Pires, E. L., Cruz, M. A. (1997). *Educação para Todos. Projecto demonstrativo de intervenção integrada na Região Norte (PRODIIRN)*. In Ministério da Educação. PEPT 2000. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Barbier, J-M. (1995). Tendences d'évolution de la formation et place du partenariat. In: SPCE, Estado Actual da Investigação em formação: Actas do colóquio. Maio de 1994. Lisboa: SPCE, pp. 33 - 47.

Bardin, I. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa. Edições 70.

Barreto, A. (1995). Centralização e descentralização no sistema educativo. In: *Análise Social*, vol. XXX, nº 130: 159-173.

Barroso, J. (1992). Fazer da Escola um Projecto. In: Rui Canário (org.). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa.

Barroso, J. (1995a). *Os Liceus - Organização Pedagógica e Administração (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Caloute Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica

Barroso, J. (1995b). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. (Cadernos de Organização e Gestão Escolar 1). Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.

Barroso, J. (1995c). A Escola e as lógicas da Autonomia. In *Cadernos da Fenprof*, Setembro 1997.

Barroso, J. (1996a). Do pacto educativo à educação como pacto. In: A. Teodoro (org.). *Pacto Educativo. Aspirações e controvérsias*. Lisboa: Texto Editora.

Barroso, J. (1996b). Nota de Apresentação. In, J. Barroso (org.). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.

Barroso, J. Org. (1996c). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: J. Barroso (org.). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.

Barroso, J. (1996d). Introdução. In J. Barroso e J. Pinhal. (org.). *A administração da educação. Os caminhos da descentralização*. Lisboa: Edições Colibri.

Barroso, J. (1997a). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Barroso, J. (1997b). Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In R. Canário (org.). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora.

Barroso, J. (1998). *Educação para Todos. Escolas, Projectos. Redes e Territórios: educação de todos, para todos e com todos*. In Ministério da Educação. PEPT 2000. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

- Benavente, A. e Garcia, O.** (1992). Introdução. In *Forum de Projectos: novos espaços, novas práticas*. Lisboa: Infra / Dep. De Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Birou, A.** (1982). *Dicionário das Ciências Sociais*. Lisboa. Publicações D. Quixote.
- Bogdan, R. e Biklen, S.** (1994). *Investigação qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolivar, A.**(1997). A Escola como organização que aprende. In R. Canário (org.). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Bordieu, P. e Passeron, J. C.,** (s/d). *A Reprodução - elemento para uma teoria do sistema de Ensino*. Lisboa: Edições VEJA.
- Brown, D. J.** (1990). *Decentralization and school-based management*. Londres: The Falmer Press.
- Bush, T.** (1994). Theory and practice in educational management. In John West-Burnham. *The Principles of Educational Management*. London: Longman.
- Cabrito, B., Alves, N., Gomes, R.** (1995). Escola e Espaço Local. In: Ciências da Educação: Investigação e Acção. Actas do II congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2º Vol., Porto: SPCE., pp. 25-37.
- Canário, M. B.B.** (1992). Escolas Profissionais: autonomia e projecto educativo. In: Rui Canário (org.) *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa.
- Canário, M. B.B.** (1995). Partenariado local e mudança educativa. In: *Inovação*, vol. 8, pp. 151-166.
- Canário, M. B.B.** (1996a). Descentralização e Projecto Educativo Local. In: *A administração da educação. Os caminhos da descentralização*. Lisboa: Edições Colibri.
- Canário, M. B.B.** (1996b). *Construir o Projecto Educativo Local* [policopiado].
- Canário, R.**(1992a). Nota de apresentação. In R. Canário (org.). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa.
- Canário, R.** (1992b). O Estabelecimento de Ensino no Contexto Local. In: Rui Canário (org.) *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa.
- Canário, R.** (1994a). ECO Arronches: Que relação Escola Comunidade. In Rui d'Espiney e Rui Canário (org.) *Uma Escola em Mudança com a Comunidade. Projecto ECO, 1986 - 1992. Experiências e Reflexões*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Canário, R. (1994b). ECO: Um Processo Estratégico de Mudança. In Rui d'Espiney e Rui Canário (org.) *Uma Escola em Mudança com a Comunidade. Projecto ECO, 1986 - 1992. Experiências e Reflexões*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Canário, R. (1995a). Desenvolvimento Local e Educação - Não Formal. In *Educação. Ensino*. Setubal, pp. 31-34

Canário, R. (1995b). Estabelecimentos de Ensino: A Inovação e a Gestão de Recursos Educativos. In: A. Nóvoa (org.). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa. Publicações D. Quixote. Instituto de Inovação Educacional.

Canário, R. (1996a). Os Estudos sobre a Escola: Problemas e Perspectivas. In: João Barroso (org.) *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.

Canário, R. (1996b). A escola, o local e a construção de redes de inovação. In: B. Campos (org.) *Investigação e inovação para a qualidade das escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Canário, R. (1996c). Nota Apresentação. In Alves *et al.* *A escola e o espaço local. Políticas e actores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Canário, B. e Canário, R. (1997). Écoles professionnelles au Portugal: une expérience de partenariat. In: *Education Permanente*, nº 131, pp. 151 - 160.

Charlot, B. e Beillerot, J. Dir. (1995). *La Construction des Politiques d'Education et de Formation*. Paris: PUF.

Clénet, J. e Gérard, C. (1994). *Partenariat et Alternance en Éducation. Des pratiques a construire...* Paris: Editions L' Harmattan.

Cohen, L. & Manion, L. (1986). *Research Methods in Education*. London, Croom Helm.

Comissão das Comunidades Europeias (1996). *Livro Branco sobre a educação e a formação*. Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias.

Conselho de Acompanhamento e Avaliação (1997). *Avaliação do novo regime de administração escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Conselho Nacional de Educação (1995). *Educação, Comunidade e Poder Local - Actas do Seminário*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Conselho Nacional de Educação (1996a). *Educação, Economia e Sociedade*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Conselho Nacional de Educação (1996b). *Educação e meios rurais. Problemas e caminhos do desenvolvimento - Actas do Seminário*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

- Cordovil, J. D. C.** (1987). *A zona Interior de Transição do Baixo Alentejo ao Algarve - Perspectivas de desenvolvimento - Relatório base*. ISEFOC/UGT
- Correia, J. A.** (1988). Mudança e inovação nos sistemas educativos. *Aprender*, 6, pp.33-41.
- Correia, J. A., Stoleroff, A., Stoer, S.** (1993). A ideologia da modernização no sistema educativo em Portugal. *Cadernos de Ciências Sociais*, 12 /13, pp. 25 -51
- Costa, J. A.** (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições ASA.
- Crinon, j.** (1995). Partenariat et formation des maîtres. Le discours de l'institution. In: *Recherche et Formation*, Nº 19, pp. 81-102.
- Crozier, M. e Friedberg, E.** (1977). *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*. Paris: Seuil.
- DES - Ministério da Educação** (1995). *O Professor Aprendiz - Criar o futuro*. Lisboa: Ministério da Educação.
- D'Espiney, R. e Canário, R.** (1994). *Uma Escola em Mudança com a Comunidade. Projecto ECO, 1986-1992. Experiências e reflexões*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.
- D. R. E. A.** (1997). *Estabelecimentos de Educação e Ensino. Região Alentejo*. Évora.
- DRES** (1992). Ministério da Educação. *Carta Escolar da Região Alentejo. Estudo Exploratório. (documento de trabalho)*.
- Ecker, G.** (1985), "Theories of Educational Organization: Modern" in Husen e Postlethwaite, eds. *The International Encyclopedia of Education*, Oxford, Pergamon Press: 5256-5259
- Escudero, J. M., Botia, B.** (1994). Inovação e Formação centrada na Escola. Uma perspectiva da realidade espanhola. In: A. Amiguinho e R. Canário. *Escolas e Mudança. O Papel dos Centros de Formação*. Lisboa: Educa.
- ESDIME** (1994). Processo de intenção de candidatura (versão resumida). Programa de iniciativa comunitária LEADER. Messejana. (Policopiado).
- ESDIME** (1995). Formação para o desenvolvimento em Meio Rural - Relatório e Conclusões Messejana. ESDIME.
- Estevão, C. V.** (1994). O Novo Modelo de Direcção e Gestão das Escolas Portuguesas numa Perspectiva Institucional. In: *IGEInformação*, nº 2, pp. 49-56.

Estevão, C. V. (1995). Inovação e Mudança nas Organizações Públicas e Privadas. In: *Ciências da Educação: Investigação e Acção*. Actas do II congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1º Vol., Porto: SPCE, pp. 77-92.

Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de observação de Classes*. Porto: Porto Editora.

Fernandes, A. S. (1988). A distribuição de Competências entre a Administração Central Regional, Local e Institucional da educação escolar na Lei de Bases do Sistema Educativo. In CRSE. *A Gestão do Sistema escolar*. GEP, Ministério da Educação, pp. 103 - 148.

Fernandes, A. S. (1995a). O Nível Local da Administração Escolar. Contributo para a sua caracterização no Sistema Educativo Português. In: *Ciências da Educação: Investigação e Acção*. Actas do II congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1º Vol., Porto: SPCE, pp. 109-116.

Fernandes, A. S. (1995b). Educação e Poder Local. In Conselho Nacional de Educação. *Educação, Comunidade e Poder Local - Actas do Seminário*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, pp. 43 -63.

Ferrand, J-L. (1997). Partenariat et formation professionnelle continue: de l' inexistence d'un concept. In: *Education Permanente*, nº 131, pp. 63 – 80.

Formosinho, J. (1988). Princípios para a organização e administração da escola portuguesa. In: CRSE, *A Gestão do Sistema Escolar*. Lisboa: GEP, Ministério da Educação, pp. 53-102.

Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional (1993). O Novo Ensino Secundário. 35 Perguntas. 35 Respostas. Porto: Autor

Glatter, R. (1995). A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. In: A. Nóvoa (org.). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa. Publicações D. Quixote. Instituto de Inovação Educacional.

Gomes, R. (1993 a). Em busca de uma identidade perdida: o estudo qualitativo das culturas de escola. In: *Sociologia - Problemas e Práticas*, nº 14, pp. 105 -126

Gomes, R. (1993 b). *Culturas de Escola e Identidades dos Professores*. Lisboa. Educa.

Gomes, R. (1995). Culturas Organizacionais de Escola. Metáforas à procura de argumentos. In: *Ciências da Educação: Investigação e Acção*. Actas do II congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1º Vol., Porto: SPCE, pp. 55-66.

Goetz, J. P. e LeCompte, M. D. (1988). *Etnografia y diseno cualitativo de investigación*. Madrid: Morata.

Grácio, R., (1996). *Obra Completa*. Lisboa. Fundação Caloute Gulbenkian.

- Grácio, S.** (1986). *Política Educativa como Tecnologia Social. As Reformas do Ensino Técnico de 1948 a 1993*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Guerra, I.** (1987). A especialização da vida social. In: *Povos e Culturas*, nº 2, pp. 171-191.
- Hutmacher, W.** (1992). A escola em todos os seus estados: evidências, críticas e novas perspectivas. In António Nóvoa coord. *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações D.Quixote.
- Kaddouri, M.** (1997). Partenariat et stratégies identitaires: une tentative de typologisation. In: *Education Permanente*, nº 131, pp. 109-128.
- Kaddouri, M. e Zay, D.** (1997). Éditorial. In: *Education Permanente*, nº 131, pp. 109-128.
- Landry, C. e Mazalon, E.** (1997). Les partenariats école / entreprise dans l'alternance au Québec: un état des recherches. In: *Education Permanente*, nº 131, pp. 37-50.
- Le Moigne, J-L** (1984). *La théorie du système général. Théorie de la modélisation*. Paris. PUF.
- Lima, L. C.** (1991a). Planos, Estruturas e regras organizacionais: Problemas de focalização no estudo da Escola como Organização. In *Revista Portuguesa de Educação*, pp. 1-19.
- Lima, L. C.** (1991b). Sociologia das Organizações Educativas e da Administração Educacional. In *O Professor*, nº 22: 58 - 62.
- Lima, L. C.** (1992). *A Escola como organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Lima, L. C.** (1994a). Construindo um Objecto: para uma Análise Crítica da Investigação Portuguesa sobre a Escola. In: *L'ecole un Object d'étude*, Vº Colloque National de L'AIPELF/AFIRSE: 9-28.
- Lima, L. C.** (1994b). A Reforma da Administração da Educação. In *IGE Informação*, nº 3: 40-48
- Lima, L. C.** (1994c). Modernização, Racionalização e Optimização. Perspectivas neo-taylorianas na organização e administração da Educação. In: *Cadernos de Ciências Sociais*, nº 14: 119-139.
- Lima, L. C. et alli** (1995). A Administração Escolar - Reflexões em confronto. In: *Inovação- Administração Escolar*, V. 8. Nº 1 e 2. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional: 7-40

- Lima, L. C.** (1996a). *Construindo modelos de gestão escolar*. (Cadernos de Organização e Gestão Escolar 4). Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.
- Lima, L. C.** (1996b). Projectos de inovação nas escolas: da reforma-decreto à reforma-mudança. In B. Campos (org). *Investigação e inovação para a qualidade das escolas*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional, pp. 41 - 43.
- Louis, F.** (1996). A descentralização e a autonomia dos estabelecimentos em França: Balanço e perspectivas. In: *A administração da educação. Os caminhos da descentralização*. Lisboa: Edições Colibri.
- Louis, F. e Trocmé, B.** (1996). *L'association en réseau d'établissements scolaires*. Paris: CNDP.
- Macedo, B.** (1995). *A Construção do Projecto Educativo de Escola. Processos de definição da lógica de funcionamento da escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Maroy, C.** (1997). Le partenariat: concept ou object d'analyse? In: *Education Permanente*, nº 131, pp. 29-36.
- Marques, M.** (1994a). *A decisão política em educação. O partenariado sócio-educativo como modelo decisional. O caso das Escolas Profissionais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Marques, M.** (1994b). A participação dos parceiros sociais nas políticas e nos projectos educativos. In: C.N.E.(1996). *Educação, Economia e Sociedade*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Marques, M.** (1996). *O Partenariado na Escola*. Cadernos de Organização e Gestão Escolar Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Melo, A.** (1988). O Desenvolvimento Local como Processo Educativo (impressões e opiniões auto-entrevista). *Cadernos A Rede*, nº 2, pp. 58-63.
- Mérini, C.** (1994). Le partenariat: notions et pratiques nouvelles en formation. *Education Permanente*, nº118, pp. 86 - 98.
- Mérini, C.** (1997). Une forme de partenariat privé université / entreprises. Le cas des sessions de techniques de recherche d'emploi et de stage à l'université Paris XI. In: *Education Permanente*, nº 131, pp. 161-172.
- Miles, M. e Huberman, A. M.** (1985). *Qualitative data Analysis. A source book of new methods*. Beverly Hills: Sage.
- Ministério da Educação. PEPT 2000** (1995). *Educação para Todos. Caracterização Regional dos factores de Abandono e Insucesso Escolar nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Secundário*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Ministério da Educação (1996). *Pacto Educativo Para o Futuro*.

Mintzberg, H. (1996). *Estrutura e dinâmica das organizações*. Circulo de Leitores.

Neves, A. O. e Pedroso, P. Coord. (1992). *Estudo das potencialidades dos Concelhos de Aljustrel, Almodôvar e Ourique. Relatório Final*. Lisboa: CIDE/ISCTEC e IIEFP.

Nóvoa, A. (1995a). Para uma análise das instituições escolares. In: A. Nóvoa (coord.) *As organizações sociais em análise*, Lisboa. Publicações D. Quixote. Instituto de Inovação Educacional: 15-43.

Nóvoa, A. (1995b). Prefácio. In João Barroso, *Os Liceus - Organização Pedagógica e Administração (1836-1960)*. Lisboa. Fundação Caloute Gulbenkian. Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.

Nóvoa, A. (1996). O IIE e a investigação educacional. In: B. Campos (org.) *Investigação e inovação para a qualidade das escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

OCDE. (1992). *Écoles et Entreprises: un nouveau partenariat*. Paris: CERI.

Ogawa, R. (1985), "Theories of Educational Organization: Classical" in Husen e Postlethwaite, eds. *The International Encyclopedia of Education*, Oxford, Pergamon Press: 5251-5256.

Pedroso, P. J. F. (1994). *A Formação e a Promoção do Desenvolvimento em Espaços Rurais - um estudo no Baixo Alentejo. Relatório de Síntese. Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica*. ISCTE [policopiado].

Pedroso, P., Gomes, C., Siva, P. (1989). *Inserção social dos jovens e desenvolvimento regional na zona interior de transição Alentejo/Algarve - um estudo de inserção dos jovens nos concelhos de Alcoutim e Almodôvar*. ISEFOC.

Pelletier, G. (1997). Nomades et jardins, stages internationaux et cultures identitaires. Analyse des effets d'un partenariat de formation. In: *Education Permanente*, nº 131, pp. 129-137.

Rodrigues, F. e Stoer, S. (1998). *Entre Parceria e Partenariado. Amigos amigos, negócios à parte*. Oeiras. Celta.

Sá, E. (1996). A desconcentração e a descentralização da administração educativa. In: *A administração da educação. Os caminhos da descentralização*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 131-139.

Santos, B. S. (1987). *Um discurso sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento.

Sarmiento, M. J. e Formosinho, J. (1995). A Dimensão Sócio-Organizacional da Escola-Comunidade Educativa: In: *Ciências da Educação: Investigação e Acção*. Actas do II congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1º Vol., Porto: SPCE, pp. 77-92.

Serrano, G. P. (1994) *Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes. 1. Métodos*. Madrid: Editorial La Muralla.

Serrano, G. P. (1994) *Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes. 2. Técnicas y Análises de Datos*. Madrid: Editorial La Muralla.

Silva, A. S. (1990). *Educação de Adultos - Educação para o Desenvolvimento*. Porto: Asa.

Silva, A. S. (1994). Análise sociológica e reflexão democrática sobre a educação: um diálogo com vantagens recíprocas. In *Análise Social*. V.XXIX, nº 129: 1211-1227

Sfez, L. (1990). *Crítica da decisão*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Stievenart, A. (1989). L'émergence d'une notion: Le partenariat socio-éducatif. In: *Les Sciences de l'éducation*, pp. 35 – 50.

Thines, G. e Lempereur, A. (s/d),. *Dicionário das Ciências Humanas*. Lisboa: Edições 70.

Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In: Augusto S. Silva e José M. Pinto, *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento

Zay, D. (1994). "Partenariat. Partnership". In: *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris, Nathan, pp. 719-725.

Zay, D. (1996). A escola em parceria: conceito e dispositivo. In: João Barroso (org.) *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.

Zay, D. (1997). Le Partenariat en éducation et en formation: émergence d'une notion transnationale ou d'un nouveau paradigme? In: *Education Permanente*, nº 131, pp. 13-28.