



Rompendo fronteiras: a escola aberta às parcerias e à territorialização educativa

Crossing borders: The school open to partnerships and new educational territories

Ernesto Candeias Martins
ernesto@ese.ipcb.pt

Resumo: O estudo, de âmbito teórico e no contexto português, aponta para a importância das relações entre a escola, a comunidade e a autarquia (parcerias e partenariado), como vetor do desenvolvimento e da inovação. Para isso, deve-se partir da construção real de práticas de cooperação entre as comunidades locais e as instituições sociais e educativas, numa partilha de iniciativas e de projetos comuns com a escola (projeto educativo). A constituição de comunidades territoriais de educação é uma forma de desenvolver os valores e manter as tradições, o património ambiental, cultural e artístico, a promoção dos recursos e das sinergias, com o objetivo de um desenvolvimento em rede, de uma cidadania europeia e para o intercâmbio de proximidade. O autor estruturou o estudo em quatro pontos. No primeiro aborda as parcerias entre a escola e a comunidade local, destacando o significado de parceria e o papel do partenariado na realidade educativa portuguesa. No segundo ponto explica-se a relação interativa entre parceria, participação e poder local. No terceiro ponto analisam-se as lógicas e as dinâmicas de parceria "educação – escola" e, no último ponto a parceria "escola – autarquia", de modo a promover a participação dos atores educativos, da escola e da comunidade.

Palavras-chave: política educativa, escola, autonomia escolar, comunidade educativa, territorialização, parceria, partenariado.

Abstract: The study, which has a theoretical scope and refers to the Portuguese context, points to the importance of the relations between the school, the community and the autarchy (partnerships and consortiums) as paths for development and innovation. For this purpose, one must start from the real construction of practices of cooperation between local communities and social and educational institutions, sharing common initiatives and projects with the school (educational project). The constitution of educational territorial is a way of developing values keeping traditions, the environmental, cultural and artistic heritage, the promotion of resources and synergies. The article is structured in four points. The first one discusses the partnerships between the school and the local community, stressing the meaning of partnership and the role of consortiums in the Portuguese educational reality. The second point explains the interactive relation between partnership, participation and local power. The third point analyzes the logics and dynamics of partnership between education and school. The last point discusses the partnership between school and autarchy with a view to promoting the participation of the educational actors, the school and the community.

Key words: educational policy, school, school autonomy, educational community, educational territories, partnerships, consortiums.

Questões prévias

Atualmente assistimos a debates sobre o estado da educação, do ensino e da formação das nossas crianças e jovens e até ao reajustamento e alterações do sistema escolar. Destacamos inúmeras vezes neste questionamento educativo e pedagógico em Portugal o papel que assume a escola e as parcerias que estabelece, principalmente com a comunidade local. Este papel de abertura e de partilha, olhado historicamente com alguma desconfiança, devido ao centralismo da administração pública portuguesa, tem vindo a alterar-se nos últimos tempos (Amaro, 1999; Benavente, 1990).

De fato, a intervenção ao nível educativo da comunidade e dos municípios integra-se no marco da análise que podemos fazer das questões da descentralização, da territorialidade, do partenariado, da subsidiariedade, da regulação e eficácia do sistema educativo e, em especial, das assimetrias nas zonas rurais interiores, zonas periféricas urbanas ou das zonas do litoral com as do interior, etc. Tais questões estão presentes na sociedade portuguesa atual, envolvendo o poder público autárquico, a administração e o Estado, no conhecimento aprofundado de como são elaboradas e executadas as políticas locais, ao nível educativo, social, cultural e económico, e a sua articulação com a procura do bem-estar, a empregabilidade e o progresso das populações (Sarmiento, 1999).

É bem evidente que, nos últimos anos, os municípios têm tido normativas jurídicas ou legislativas que lhes possibilitam intervir em vários sectores da vida pública, em matéria educativa, dentro do quadro legal de competências, assim como nos apoios financeiros que dão à educação. De fato eles têm como norma executar tarefas “menores” da logística educativa, embora a partir

da década de 90 do século passado houvesse sinais de mudança (distribuição de funções educacionais relevantes, medidas de política educativa relacionadas com a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar e o Regime de Autonomia, Administração e Gestão Escolar, os Conselhos Locais de Educação ou a elaboração das Cartas Educativas), que fomentaram novos espaços e intervenções autárquicas, frente aos desafios do desenvolvimento, da inovação e das tecnologias (Nóvoa, 1999).

É neste contexto que, de forma global, os municípios, as autarquias e outros agentes sociais vêm assumindo uma maior intervenção, apesar das diversas desigualdades existentes (assimetrias geográficas regionais e entre freguesias do mesmo concelho) que obrigam a uma certa prudência no papel que as parcerias desempenham na evolução educativa e cultural.

Todos reconhecemos a necessidade de uma visão a médio prazo, num mundo que se transforma e evolui rapidamente. Se aplicarmos a metáfora do filósofo Gaston Berger que, para conduzir um automóvel de noite se precisa de uns faróis que iluminem bem à distância para irmos a uma velocidade adequada e, se está nevoeiro ou chuva, mais qualidade necessitamos nessa luz, enquanto que, à velocidade de um cavalo ou de uma carroça, não se precisa mais que uma lanterna. Neste mundo global em mudança permanente haverá que estudar o futuro da educação numa perspectiva a médio e longo prazo.

Qualquer atitude prospectiva que tenhamos é contrária a uma atitude fatalista ou profética: o século XXI não está escrito antecipadamente, não há mitos onde nos podemos apoiar. São os jovens, as novas gerações de hoje quem construirão através de valores os seus comportamentos, atitudes e ações para um desempenho cada vez mais exigente em competências e uma maior participação

como cidadãos (CNE, 1995).

Atualmente, no contexto europeu, detectamos a necessidade premente de mudanças na escola, no sistema educativo, na educação ou na formação (Canário, 2000, p. 125-134). Estas mudanças estão emergentes nos discursos dos diversos atores educativos, no contexto da relação aberta e dinâmica da “escola” com a “comunidade”. O debate implica pensar a escola enquanto organização e questionar a sua capacidade de reconstrução, no sentido de realizar no seu contexto específico as finalidades propostas no âmbito do sistema social e cultural (Martins, 1996; Rosário, 1996).

Por conseguinte, é importante que a escola sensibilize os seus alunos para os desafios fundamentais para o futuro da comunidade/região onde vive, do país, da comunidade europeia ou, de forma geral, da Humanidade e do nosso planeta. As grandes evoluções do território onde vivemos e do mundo atual e vindouro requerem transformações em todos os sistemas, fundamentalmente no sistema educativo, nos seus objetivos e processos de aprendizagem, pelo que devemos indicar os desafios prováveis ou desejáveis e o modo de cooperação (parcerias) em que se deverá efetuar essa articulação entre a escola e a comunidade.

Daí a necessidade que hoje tem a escola de promover e manter parcerias com o meio que a envolve. Sabemos que o partenariado se apresenta como uma realidade multifacetada, já que a sua diversidade se localiza no leque amplo das instituições e/ou organizações que a promovem e na variedade dos fins sociais e culturais que são prosseguidos. Devemos manter parcerias (protocolos) com fins exclusivamente económicos? Ou devemos, de forma sustentável, estabelecer parcerias mais alargadas nos seus fins sociais, educativos, culturais e mistos entre a escola, a comunidade, a autar-

quia, as empresas e outros parceiros nessa perseguição de bem-estar e de formação dos cidadãos a que estão destinados essas entidades?

Eis uma das questões que aqui se nos apresentam: é possível a ideia de um parceria, de parcerias e co-operação em que a sustentabilidade entre os diversos fins relacionados com a educação/formação seja o princípio básico, já que a escola não pode sozinha encontrar as soluções para os problemas educativos complexos com que se depara esta sociedade do conhecimento, sociedade da informação e digital, oriunda de uma contemporaneidade em que o horizonte axiológico é nebuloso?

Podemos propor um enfoque prospectivo da educação e da ação da escola com os seus parceiros naturais e outras entidades, de modo a perseguir os fins desejados, no contexto dos desafios e das mudanças prováveis.

Em suma, iremos refletir sobre o papel das parcerias ao nível da escola com as autarquias e a sua consequente implicação no desenvolvimento local e nas tomadas de decisão estratégicas integradas.

As parcerias entre a "escola" e a "comunidade local"

Com o propósito de melhor compreendermos a filosofia subjacente ao modelo de autonomia e gestão escolar que atualmente as escolas públicas portuguesas detêm, convém abordar a participação da comunidade local na educação e, para tal, propomo-nos desenvolver a problemática das parcerias educativas a nível local.

O conceito de "parceria"

Ao clarificarmos o conceito de parceria, facilitamos a sua compreensão e aplicabilidade ao nível educativo e, simultaneamente, abordamos o significado do termo

em contraponto ao de parceria socioeducativo (Estaço, 2001, p. 24). De fato, a parceria, em termos gerais, é definida como um processo de ação conjunta com vários atores ou protagonistas, coletivos ou individuais que se aglutinam à volta de um objetivo partilhado, disponibilizando recursos para, no seu conjunto, definirem e negociarem estratégias e caminhos que viabilizam o referido objetivo e, ainda, avaliando continuamente os seus resultados (Amaro, 1999, p. 17). No contexto escolar, parceria é definida do seguinte modo:

A parceria é [...] a atitude partilhada pelos defensores dos valores da participação e da transposição para o interior das escolas da essência do verdadeiro ideal democrático, sendo, também, a via para melhorar a qualidade das decisões, a eficácia e a qualidade dos serviços prestados (Diogo, 1998, p. 72).

Consideramos, na dimensão social, que a parceria apresenta uma "dimensão democrática" (Estaço, 2001, p. 56) no quadro organizacional e formativo dos atores envolvidos nas parcerias. Na verdade, a parceria é enformada por todo um conjunto de princípios e valores, com destaque para a participação, e com um apelo ao sentido de corresponsabilidade, de efetividade da envolvimento dos cidadãos e das instituições na tomada de decisão e na realização dos projetos, ingredientes fundamentais da parceria e, por certo, necessários para o seu bom e normal desenvolvimento. No dizer de M. Beatriz Canário, podemos correlacionar a parceria com a definição do termo "parceria":

O parceria, como prática social inovadora, estabelece um novo tipo de colaboração entre os parceiros; [...] o parceria pressupõe a paridade entre os parceiros; eles contribuem para objetivos comuns, mas têm também os seus objetivos próprios

e cada um deles pode legitimamente retirar vantagens particulares; compromissos e benefícios resultam de um acordo, a que se chega através de negociação. Para poder negociar, cada parceiro tem de deter uma margem de autonomia considerável (Canário, 1995, p. 165)

Desta análise ao termo, depreendemos que lhe está associado um conjunto de outros conceitos, tais como: participação, corresponsabilização e comunicação, numa execução que envolve um trabalho de equipa, uma ação dinâmica, interativa. Tudo isto ilustra quanto a ideia de parceria no concreto se define como um conceito dinâmico, convertido pela designação de parceria educativo (colaboração entre membros de organismos diferentes, convergência de interesses) o que implica uma colaboração visando a objetivos educacionais. Por isso, o desenvolvimento das parcerias acontece associado a lógicas próprias de ação e cultura. Percebemos que a participação está implícita ao desenvolvimento (parcerias) e é potenciada pela partilha de objetivos e interesses comuns aos implicados no processamento da parceria (Barroso, 1996; Sarmiento, 1999). Desta ação conjunta resultam efeitos geradores de uma dinâmica social sobre as identidades individuais e coletivas.

Por conseguinte, o parceria assenta no desenvolvimento de ações onde os atores provenientes de instituições ou organizações diferentes se propõem elaborar em comum uma estratégia de trabalho para a resolução de problemas (envolvimento comum e recíproco de benefícios e de dificuldades). É neste contexto de transformação da própria escola e das realidades educativas que se deve entender a escola como potenciadora de mudança social e do desenvolvimento local. Adotamos o termo parceria socioeducativo, como

“parceria de parceiros sociais com fins educativos” (Marques, 1998, p. 126), e que, segundo Rui Canário (1993, p. 121), “é uma prática social inovadora que assume importância crescente nas sociedades contemporâneas”.

Identificado o significado do termo “parceria”, passemos a analisar o enquadramento das parcerias no campo da educação. É da colaboração entre os parceiros, para a consecução de objetivos educativos comuns, que se desenvolve o conceito de parceria na educação, que Marques (1998, p. 126) explicita do seguinte modo: “O parceria sócio-educativo emerge na complexidade da organização social, no desenvolvimento de valores”, tais como a participação, a diferentes níveis, e da descentralização enquanto transferência de competências e de poderes para níveis mais próximos do local e do regional.

O parceria sócio-educativo apresenta-se assim como uma forma organizativa de participação dos atores sociais na realização de projetos educativos no campo das relações entre o sistema educativo e o sistema económico e social. Destacamos, assim, o aspecto “dinâmico” e o enfoque da “participação social” dos cidadãos (Canário, 1995, p. 154 -155).

Neste enquadramento conceptual, é suposto que os atores implicados numa parceria partilham objetivos, propugnam interesses comuns, definem estratégias concertadamente, como sustenta Maria Odete Valente:

A parceria não é um fim em si ou um objetivo a atingir. É um modo de funcionamento e de organização das relações entre os atores de instituições diferentes. Enquanto tal, a sua orientação e o sentido que tomam ficam dependentes dos objetivos perseguidos pelos atores e das dinâmicas de conjunto em que se inscrevem (Valente, 1998, p. 13).

Por conseguinte, este processo exige a participação efetiva, em que há diluição de poderes únicos e exclusivos em favor de tomadas de decisão negociadas, da responsabilidade dos envolvidos no processo, em conjugação de sinergias para que, enfim, a parceria sócio-educativa seja fator de transformações locais. Estamos convictos de que as parcerias na educação implicam acordos com os diversos atores sociais, enquanto processos de dinâmica social, dando resposta positiva às necessidades educativas e formativas dos educandos do sistema educativo, desde as famílias em particular até às empresas, autarquias e comunidade.

Às autarquias (câmaras municipais), a quem é outorgado o direito de intervenção na educação, deve-se-lhes reconhecer o importante papel de “parceiro sócio-educativo” (parceria de parceiros sociais e educativos).

Este papel do poder local como parceiro na educação é tanto mais relevante quanto mais se afirma a convicção de que o parceria tem um papel importante no processo de territorialização da educação, e o processo de territorialização da ação educativa não passa ao lado das questões do desenvolvimento local (Canário, 1995, p. 155-158).

No reconhecimento do papel importante, quer das parcerias, quer do parceria no desenvolvimento local e no processo de territorialização educativa, é, pois, imprescindível a participação do poder local nestas relações de parceria e de parceria na área da educação, como comenta e recomenda o Conselho Nacional de Educação português (CNE, 1995, p. 23):

- É suposto o poder local ter e assumir responsabilidades territorializadas de desenvolvimento das diversas áreas sociais, nomeadamente de ser mentor e agente indutor e ator do desenvolvimento local (Canário, 1999, p. 42-44);

Portanto, a intervenção do poder local (autarquias) na área da educação justifica-se num processo de parceria na educação contextualizado num processo de territorialização da ação educativa e de desenvolvimento local, na certeza de que o papel da educação é determinante para corrigir determinadas assimetrias existentes (Lima, 1992, p. 14-31).

Assim, neste pressuposto, compreendemos melhor o apelo à intervenção do poder local na área da educação. A importância das autarquias locais enquanto parceiro sócio-educativo na área da educação e, em particular, da escola tem vindo a ser reconhecida e a sua intervenção alargada, com solicitação e abertura a outros níveis de participação.

Cientes da relevância da participação e das relações de poder nas parcerias, desenvolvemos a seguir a relação e presença destes conceitos no estabelecimento e realização das referidas parcerias.

O parceria e das relações de poder nas parcerias, desenvolvemos a seguir a relação e presença destes conceitos no estabelecimento e realização das referidas parcerias.

O parceria e a nova realidade educativa

O parceria assenta nos valores da participação e democraticidade e na característica fundamental que é a colaboração estruturada. Em relação ao parceria educativo, este aplica-se a situações diversificadas, que provoca certas ambiguidades e falta de clarificação (Canário, 1995, p. 153-156; Marques, 1996).

Podemos afirmar se o parceria não será uma designação nova para situações tradicionais nas escolas (abertura da escola à comunidade) que são o da colaboração estabelecida entre a escola e a comunidade e/ou as autarquias, as associações de pais e encarregados de educação, com as empresas ou

tecido empresarial e com as instituições locais (Teodoro, 1994, 1997).

Ao nível dos pressupostos, o parceria como prática social (contrato de parceria) estabelece novas formas de colaboração, de cooperação entre parceiros institucionais (diferente do mecenato), no sentido da paridade, de interesses e de objetivos comuns, de compromissos e benefícios para a comunidade. Aqui o parceria visa a um tipo de colaboração na base de objetivos educacionais, sabendo que a concepção do meio envolvente e as (inter) relações com a escola mudaram.

Cabe à escola, ao estabelecer a sua política (projeto educativo), definir o seu “meio”, através de processos organizacionais, unindo-se a outros parceiros, de modo a construir uma rede de interlocutores (estratégia organizacional). É nesse sentido que a intervenção da escola, nos mais variados projetos da comunidade, é importante, ao potenciar os elementos mais intervenientes da comunidade no processo de educação escolar (recursos), ou seja, numa responsabilização no processo educativo global.

Qual é a visão exógena que tem a escola do sentido e envolvimento dos parceiros institucionais?

É nossa opinião que o parceria não seja só visto como uma técnica (s) na estruturação da colaboração, mas como um compromisso ético, de respeito mútuo entre os parceiros, pela identidade cultural e valorização das iniciativas coletivas (ou pessoais), num espírito de colaboração e de partilha dos mesmos objetivos (programas de ações e projetos conjuntos). Haverá que evitar a informalidade dos contatos entre parceiros e a proliferação de parcerias “folclóricas”, em que os contatos se reduzem a festas, convívios e a fins que esquecem os objetivos educativos que deve ter o parceria.

Somos apologistas de que a escola por si mesma não pode sozinha encontrar soluções para os problemas educativos complexos com que se depara a sociedade atual. A escola une-se a parceiros para responder aos problemas e às solicitações provenientes do seu exterior, tais como proporcionar a aquisição de novas competências para o mercado de trabalho (capacidade de iniciativa, trabalho em grupo no domínio de novas formas de comunicação). Esses pedidos obedecem a uma racionalidade (socialização escolar) de resposta a exigências e a problemas sociais, culturais e económicas, privilegiando a valorização da iniciativa privada e local e da sociedade civil como contraponto à iniciativa do Estado (Teodoro, 1997).

Se a educação serve a comunidade local, cabe a esta participar e corresponsabilizar-se nas tarefas educativas. Daí que o parceria se insere num movimento mais amplo de renovação das formas de participação dos cidadãos, no aprofundamento da democracia e das práticas sociais, na mobilização de esforços e da articulação organizativa no desenvolvimento local. O que se pretende é a transformação das organizações e sistemas que servem à comunidade. Por isso, a inclusão de uma instituição de ensino superior nesse parceria implica a necessidade de contemplar formas de apoio à inovação, à investigação educacional, à formação contínua dos professores, a novos tipos de relação e cooperação na elaboração de materiais de ensino, etc. (Rodrigues e Stoer, 1998).

É bem verdade que as escolas carecem de uma autonomia ampla para desenvolverem uma verdadeira política de parceria. Para tal, necessitam de mais autonomia, incluindo o âmbito da autonomia dos alunos, que passa pela capacidade de estes participarem nas decisões que

lhes dizem respeito, construindo o seu projeto pessoal de formação, pela responsabilização dos compromissos assumidos, etc. Como sabemos, a aprendizagem da autonomia e a sua construção no seio da comunidade educativa levam o seu tempo. Se esta pedagogia da autonomia da escola for desenvolvida em parceria, com a colaboração e cooperação de várias instituições e do município e/ou autarquia local, mais se aprende o sentido da participação social, da solidariedade, contribuindo em conjunto para o desenvolvimento e sustentabilidade (Teodoro, 1994).

A relação interativa: “parceria”, “participação” e “poder local”

O conceito de participação é geralmente associado ao conceito de democracia política, estando conotado com a capacidade dos atores em colaborar nos processos decisórios da vida social (Diogo, 1998, p. 66). O sentido da participação dos atores educativos e dos parceiros da escola tem uma importância fulcral no desenvolvimento local, num carácter eminentemente formativo e consubstancial à educação (Teodoro, 1997).

No mesmo princípio da parceria emergente no processo social e em convergência de interesses e objetivos, a participação na educação, mormente na dinâmica e realização da escola, surge como um fenómeno caracterizado por negociações e acordos suportados por partilha de recursos e conjugação de esforços e sinergias, na linha do desenvolvimento da participação na escola. Este fenómeno tem sido visto como uma forma de distribuição e de partilha do poder e da autoridade no seio da organização escolar (Lima, 1992; Teixeira, 1995).

Assim, o apelo à participação e, em concreto, o desenvolvimento

do direito de participação, é algo que não só decorre naturalmente da essência que caracteriza uma parceria mas que, efetivamente, se aplica inteiramente às parcerias na educação.

Numa perspectiva psicossocial, é importante considerar que toda a participação acarreta algum tipo de envolvimento, quer seja em “formas de ação e de comprometimento, quer seja pela rejeição do ativismo que cede lugar a formas de intervenção orientadas por um certo calculismo ou, mesmo, por uma certa passividade” (Lima, 1992, p. 182).

Na área da educação, a escola, em concreto, pode ser vista como potencial “locus de participação”, pois reúne condições físicas, temporais e grupais para o fomento da participação e desenvolvimento de competências indutoras do exercício de cidadania. Neste contexto, e considerando que a participação é um direito e um dever cívico, podemos considerar o conceito de “participação” nas seguintes dimensões:

- Participação, na tomada de decisão, no que se refere ao projeto educativo de escola, constituindo uma dimensão da colegialidade, que tem sido apontada como característica que se associa às escolas eficazes;

- Participações nos processos decisórios constituindo uma condição para o reforço das motivações de quantos trabalham na escola, ilustrando a coesão e a cooperação da comunidade escolar.

Na perspectiva da coesão, a participação caracteriza-se pela convergência de atitudes e comportamentos ao longo dos processos decisórios, em ordem à realização dos objetivos de um projeto comum (Clímaco, 1988, p. 44). O entendimento, pois, da participação é o da capacidade de colaboração ativa dos atores na planificação, direção, avaliação, controlo e desenvolvimento dos processos sociais e organizacionais

(Diogo, 1998, p. 67). Assim, na participação social, ganha consistência a ideia de parceria socioeducativa, enquanto seja “uma parceria de parceiros com fins educativos” (Marques, 1996, p. 5). Logo, uma educação realizada com participação social, em parceria, seguramente se traduz em desenvolvimento socioeducativo participado que “integra as noções de parceria, de partilha de responsabilidades e de participação” (Diogo, 1998, p. 67).

Neste entendimento da participação social e, sobretudo, no entendimento da educação participada, enfatizamos a participação “como a partilha do poder de decisão, i.e., a capacidade de um ou mais agentes poderem intervir em todos ou em quaisquer momentos do processo de formulação e tomadas de decisão como co-autores” (Serra, 1999, p. 18). Mas, se a participação é uma forma de exercício da liberdade, enquanto direito e dever individual, é já por si a afirmação do ato de se ser livre, pois o uso pleno desse exercício é tanto mais e melhor conseguido quanto melhor estiver preparado civicamente o cidadão.

Entendemos que o estabelecimento de parcerias na educação vem potenciar as condições de relação social e de exercitação do ato social de se ser cidadão, nomeadamente pelo desenvolvimento das múltiplas atividades comunitárias e de desenvolvimento curricular próprias das diversas modalidades de desenvolvimento da educação: educação escolar, educação e formação de adultos, da alfabetização à formação em alternância até à formação profissional e, por extensão, o direito à educação/formação ao longo da vida ou, como escreve Roberto Carneiro (2001, p. 245), “A Educação Vitalícia”. A realização destas modalidades de educação/formação requer uma aposta na educação participada e, no tocante à gestão das escolas,

o paradigma enforma-se na gestão participativa. No dizer de Diogo (1998, p. 74):

A educação participada emerge no sistema de interações permanentes, que se estabelecem entre os diferentes atores envolvidos nas tarefas de socialização e formação dos jovens, como uma das chaves-mestras da melhoria da qualidade de educação em Portugal. A participação dos atores pode ser importante, quer para facilitar o contato com os agentes locais e mobilizar recursos, quer para reforçar o prestígio local da escola. Por isso, a ideia da educação participada entendida num paradigma de escola sentida como Comunidade Educativa.

Esta educação participada entronca inelutavelmente nas funções e objetivos da educação e formação do cidadão, com reforço pelas características do próprio processo de realização educativa e formativa do cidadão, na sua dimensão individual e ao nível social, gerando mudanças culturais e dinâmicas locais. Mas, para que a participação dos atores aconteça com a normalidade e regularidade desejadas, é conveniente que, por todos os meios, se identifiquem, conheçam e respeitem as representações dos envolvidos no processo de parceria, porque, no dizer de Marques (1998, p. 136), “o conhecimento do sistema de representação dos diferentes parceiros é fundamental para conduzir o processo de negociação que chegue a um parceria bem sucedido”.

Na medida em que a parceria socioeducativa tiver êxito, também a educação, no seu todo, se beneficiará do efeito parceria para alcançar os resultados esperados, isto é, para que a escola possa cumprir o seu papel formativo e ser o fator de dinamização local e coesão social, em suma, causa de desenvolvimento (Brito, 1991).

Efetivamente, a parceria socioeducativa pode ser considerada poten-

cial fator de indução da participação dos indivíduos não só nos processos da própria educação e formação, mas também na participação do indivíduo enquanto cidadão, na comunidade e na vida escolar.

O fato de a expressão “escola em parceria” se apoiar na elaboração conjunta de diferenças entre conceitos de equipa, de rede, de parceria, ou de expressões como abertura da escola e comunidade educativa, tudo isto se traduz numa mudança de paradigma que se caracteriza numa gestão descentralizada e participativa, mas em cujo contexto se impõem regras de conduta, lógicas de ação, onde lógicas de cultura e lógicas de poder coexistem, gerando tensões e conflitos nas situações de processamento sistémico e nas relações interpessoais e institucionais (Carvalho *et al.*, 1999).

Lógicas e dinâmicas nas parcerias “educação – escola”

A escola, enquanto organização social, sistémica e complexa, é uma realidade social onde são estabelecidas relações pessoais e grupais nas quais são visíveis os elementos constituintes da cultura pessoal e social que importa compreender e estudar numa perspectiva sociológica. Por isso, a escola se constitui num espaço privilegiado de participação no desenvolvimento de um projeto social comum aos indivíduos, o desiderato de uma sociedade melhor por um futuro melhor.

Na senda da importância das parcerias para a realização da educação, é na relação com a escola em particular e demais instâncias educativas que decorre um outro sentido de realização por via do envolvimento de cada um, consoante as suas representações, necessidades e expectativas. Deste modo, entendemos que a ideia de participação em interação é tanto

mais relevante se considerarmos que, nos nossos dias, a escola, os contextos da Educação e Formação, se caracterizam por uma convergência de culturas. Para tal, qualquer elemento interveniente que participe neste processo terá de compreender a (psico) organização institucional e tomar em consideração as ações ou comportamentos intencionais dos seus membros.

A participação interfere no clima organizacional de uma escola. Este clima, por sua vez, transpira os valores subjacentes às condutas dos atores, valores que os alunos aprendem. Por isso, talvez o grande princípio básico do ensino dos valores seja aproveitar situações do quotidiano como contradições entre um valor e uma atitude, consciencializando e procurando que o aluno encontre a solução que lhe permita ficar bem em relação àquela contradição.

Ao chegarmos a este entendimento, há que fazer uma reflexão sobre a compreensão da forma de estar nas organizações, cientes de que “a participação tem sido vista como uma forma de distribuição e de partilha do poder e da autoridade no seio da organização escolar” (Diogo, 1998, p. 66).

Ao analisar a interação social, devemos encará-la como um fenómeno institucional, estudando o modo como a instituição influencia as relações interpessoais, como a escola constitui ao mesmo tempo uma forma estruturada e estável de instituição e o local no qual se desenrola uma grande parte das interações diárias. Ora, neste ato de interagir no processo educativo, em que estão presentes representações e atitudes que condicionam e caracterizam a participação como dimensão de uma relação social, emerge o entendimento de que esta participação implica um contrato tácito ou formal de que toda a relação social se reveste. Mas neste contrato há uma dimensão

de cooperação e outra dimensão de interdependências, o princípio de que a parceria se desenvolve num contexto em que se tem de negociar entre todos os parceiros sociais (Apple e Beane, 1997).

Neste assumir de uma ou outra forma de estar na escola e na sociedade, é importante que a parceria na educação contribua para possíveis e eventuais alterações nas formas de ser e estar dos cidadãos, ou, por outro lado, promova a realização da escola e a qualidade da educação, no sentido de uma maior qualidade do nível de participação dos indivíduos e parceiros nas diferentes dimensões da relação social. É na base da relação socioinstitucional, em parceria, que se desenvolve a relação da escola com as autarquias.

Sabemos que o desenvolvimento da autonomia da escola, da participação social e da própria descentralização passam também pelo estabelecimento de parcerias aos mais diversos níveis institucionais e organizacionais, na convicção de ser um potencial contribuinte para fazer da escola o “centro privilegiado das políticas educativas” (Martins, 1996, p. 21) e promover a coesão social.

Nesta perspectiva, a implementação e afirmação da descentralização educativa requer o desenvolvimento de parcerias entre os agentes locais, em particular envolvendo as instituições com responsabilidades na prossecução do processo educativo em contexto escolar e empenhadas no desenvolvimento local (Fernandes, 1999a, p. 159-180).

Estamos convictos de que tal perspectiva decorre dum entendimento diferente acerca da problemática que é a Educação, função social eminente (Carneiro, 2001, p. 11), num processo em que é iniludível a emergência do papel central da educação no desenvolvimento, com uma forte envolvimento social e dinâmica comunitária aos diversos níveis,

implicando cada vez mais agentes sociais dos diversos setores, desde os agentes económicos e culturais ao associativismo local e autarquias (Teodoro, 1994, p. 20).

É neste quadro de filosofia educativa e processo dinâmico de participação sociocomunitária na escola atual, em que “a própria educação propende a mudar de horizonte: de retrospectiva passa a prospectiva” (Carneiro, 2001, p. 1), que são criadas condições favoráveis ao desenvolvimento de parcerias educativas, ao nível estrutural ou organizacional.

Convém esclarecer que, tal como o conceito de mudança, o de parceria inscreve-se na multidimensionalidade dos atos humanos e o seu uso parece não ter limites ao cobrir sectores tão variados como o económico, o social, o publicitário, o educacional, etc. (Estaço, 2001, p. 24). A premência social da parceria e a pertinência do recurso ao estabelecimento de parcerias são ideias reforçadas por Hatcher e Leblond (2000, p. 11): “*A quelque niveau que ce soit, le partenariat est omniprésent dans les discours actuels du management*”. Porém, não basta que se fale do conceito, é fundamental a sua praticabilidade e o exercício assente na prática de um contexto organizacional e dinâmica sistémica.

É, aliás, nesta perspectiva empírica que se constrói o termo “partenariado”, como sendo “um modo de colaboração entre organizações e os seus atores para a realização de uma ação comum” (Estaço, 2001, p. 25). Importa reter sobretudo a ideia de que a “parceria não é um fim em si ou um objetivo a atingir. É um modo de funcionamento e de organização das relações entre os atores de instituições diferentes” (Valente, 1998, p. 11-14). E que o modelo de parceria a estabelecer exige, como pré-requisitos, mudança política e

de atitudes no sentido do respeito mútuo e do poder partilhado.

É, pois, num quadro de mudanças políticas e de grandes alterações de ordem cultural que em Portugal se deram os passos significativos para a constituição de parcerias. Este passo é de certo modo consequente da democratização da sociedade portuguesa, fenómeno pelo qual surgiram novos atores numa institucionalização de espaços de concertação e de negociação (Marques, 1996, p. 5). O desenvolvimento deste processo participativo implica o estabelecimento de parcerias de natureza local-institucional para as dimensões social e educativa.

Parceria “escola – autarquia”: dispositivo de proximidade ao quotidiano

Nos seus desenvolvimentos mais recentes, os programas de partenariado são firmados numa filosofia de constituição de parcerias a que subjaz o princípio de funcionamento em rede, por envolvimento de número alargado de parceiros.

A educação, numa perspectiva de conjuntura sistémica, é, porventura, o setor social em que o direito e o dever de intervenção é visto com naturalidade e assumido de diferentes formas pelos cidadãos em geral, na convicção de que os destinatários primeiros da educação são as crianças, adolescentes e jovens. É neste sentido de proximidade que se desenvolve o sentido de pertença e o de participação.

Todos os cidadãos, estruturas e organizações sociais/comunitárias são reconhecidamente membros “ativos” de um sistema global que é a sociedade, mas também membros de subsistemas que interagem entre si e se condicionam, que têm necessidades específicas de atualização, aprofundamento de conhecimentos,

aquisição de novos saberes e desenvolvimento de competências que decorrem dum processo formativo educacional.

É neste cenário que se desenvolve a localização educativa que é hoje já tão inegavelmente marcante da educação. Esta indelével característica local da realização da educação, patente, em particular, no contexto escolar e por estabelecimento de relações institucionais do poder local com a escola, não só requer o estabelecimento de parcerias, como é campo propício à constituição de parcerias na educação, com todas as consequências e implicações económicas, culturais, sociais, educacionais. Um dos exemplos são os “Pareceres”, as “Recomendações” e os diplomas legais que estatuem orientações, objetivos e estratégias das políticas de educação e formação, com enfoque na necessidade de estabelecimento de parcerias e relevando-se a premência da dimensão local da política educativa (Pacheco, 2000).

No Decreto-Lei n.º 100/84, de 29 de março, a que já antes nos referimos neste estudo, determina-se um primeiro passo de transferência de responsabilidades e competências para as Câmaras, no setor da educação e tempos livres. À luz deste diploma, as autarquias passam a ter na sua alçada a possibilidade de implementação de dispositivos para ocupação de tempos livres; é-lhes imputada a responsabilidade de proprietária do parque escolar, onde já detinham o dever de manutenção e restauração de edifícios, bem como o encargo de apetrechamento e fornecimento de mobiliário e os transportes escolares. Neste domínio, a intervenção autárquica ao nível do setor pré-escolar vem a ter um desenvolvimento expressivo com o Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho, que estabelece as atribuições e competências das autarquias na

educação pré-escolar, ainda assim em regime de protocolo de cooperação com o Governo central, designadamente através de parcerias com os Serviços da Segurança Social.

É neste sentido da cooperação e localização da educação que o Conselho Nacional de Educação (CNE), no seu Parecer n.º 3/99, salienta a necessidade de alargar a colaboração entre os setores da educação e da formação e de “apostar em novos atores, novas parcerias, novas formas de organização”.

O desenvolvimento destas parcerias torna-se tanto mais relevante se considerarmos que a parceria tem a propriedade de contribuir para melhor se poder resolver problemas de ensino-aprendizagem, de promover a rentabilização de recursos, de minimizar ou solucionar problemas logísticos e outros que se deparam às escolas no quotidiano da sua realização. Por outro lado, o estabelecimento de parcerias na educação encontra justificação plena no fato de, em princípio, ser fator de elevação pessoal e institucional, de contribuir para o desenvolvimento local e a coesão social.

O envolvimento das autarquias na educação local tem suscitado receios e reações de protesto por parte dos professores, no campo dos autarcas, como refere Fernandes (1999b, p. 24): “esta participação do município como parceiro nos órgãos das escolas suscitou algumas reservas da parte dos municípios”. A compreensão para a manifestação destas reservas pelos autarcas pode associar-se a apelos à clarificação de atribuições e competências, reivindicações e alusão a necessárias contrapartidas que suportem o alargamento da intervenção do poder autárquico na educação local. Todos reconhecemos que o município é uma das instituições relevantes do espaço local que não pode estar ausente da ação educativa.

O desenvolvimento das relações escola-autarquia e professor-autarca é marcado por uma determinada cultura antropológica e por uma certa ideografia política e atitudes de natureza eminentemente cultural e dimensão profissional.

Podemos considerar, aprioristicamente, por via da observação empírica em contexto relacional, que a cultura vigente nas autarquias relativamente à educação é dispar no conceito e na prática. De fato, a visão dos autarcas acerca do papel das autarquias locais na educação e a respectiva intervenção nas escolas surge suportada por diferentes interpretações de Lei e, em alguns casos, enformada por princípios e valores não prescritos. Segundo informações esparsas, algumas delas divulgadas na comunicação social, parece haver já quem revele uma extremosa atenção para com a causa da educação, mormente dando cumprimento à implementação dos Conselhos Municipais de Educação e à obrigação de liderança na elaboração da Carta Educativa.

Porém, verificamos na realidade que, enquanto alguns autarcas primam mesmo pelo incumprimento de obrigações, mais pelo ato da omissão que pela ação, outros extravasam nas competências para com os estabelecimentos escolares, e até mesmo nas relações com professores e representantes concelhios dos serviços desconcentrados da educação (Amaro, 1999, p. 20-23; Fernandes, 1999b, p. 23-24).

Na década de 80 e 90 do século passado, as escolas e os professores viram-se confrontados com intenções e medidas políticas do poder central de transferência de atribuições e competências para as autarquias em alguns domínios da gestão educacional. Alguma desta desconcentração administrativa e de política educativa mereceu repulsa e contestação por parte das organizações de professores e foi evidente a permanente preocu-

pação destes em relação a algumas intenções e medidas, conforme perpassava nas reflexões em grupo e das opiniões expressas em reuniões, encontros de professores e na comunicação social.

Parece que similares atitudes se observam em relação à Lei n.º 159/99, cujo objeto é o quadro de transferência de competências e atribuições para as autarquias locais na área da educação. A propósito das resistências à participação dos municípios em áreas educativas, Fernandes (1999a, p. 161) entende que

[...] esta intervenção depara com resistências de vária ordem baseadas em interpretações distorcidas que construíram estereótipos municipais nada condizentes com as realidades vividas que pretendiam relatar e que tornam as relações entre escola, município e governo um campo ainda envolto em incompreensões e mal-entendidos.

Assim, o desenvolvimento de parcerias na educação tanto mais justificável se considerarmos a educação como a raiz do desenvolvimento de competências e de garantia de formação do cidadão para a sociedade. A resultante desejável é que essa eficácia de formação seja alicerçada na parceria, no princípio da realização educativa com envolvimento coletivo, participação comunitária no desenvolvimento de projetos educativos. Neste sentido, torna-se imprescindível ter consciência de que a parceria se fundamenta no princípio de que as boas ideias estão regularmente distribuídas por todos os grupos sociais e que a colaboração conduz a melhores ideias, bem como a um maior direito de propriedade dessas ideias por aqueles que são responsáveis pela sua incrementação prática.

Algumas sugestões finais

Intentamos na nossa exposição explicar argumentos relativos à

construção gradual da mudança nas escolas, todo um conjunto de medidas políticas e jurídico-normativas, que consagraram a autonomia e a gestão democrática. Contudo, entre a retórica dos discursos e as condições reais e institucionais para a concretização da autonomia nas escolas, existe ainda um grande desfazamento que apresenta contradições, equívocos ou constrangimentos de vária índole que se espelham na forma como se equilibra a distribuição de poderes entre a administração e as escolas, refletindo-se na forma de agir da administração central, regional ou local, ao não acautelarem com medidas adequadas todo o processo de construção (ou de refundação da escola) da autonomia, o qual foi deixado ao cuidado das escolas e das suas capacidades de funcionamento. Neste quadro tem um papel fulcral a gestão escolar e a territorialização educativa no assumir o risco de “ou-sar”, mais ou menos, a construção da autonomia em todos os âmbitos (Apple e Beane, 1997; Rosário, 1996, p. 85-87).

É evidente, que em Portugal após a implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, algumas mudanças foram concretizadas ao nível do sistema educativo e das instituições escolares, tendo sido assumidas pelos atores como decorrentes da construção de estratégias com implicações na reorganização escolar (refundação da escola) e das exigências da sociedade do conhecimento (Sarmiento, 2000).

Relativamente à influência dos modelos de gestão (participativa e democrática) na implementação de mudanças nas dinâmicas organizacionais, na administração escolar e no modelo de autonomia, surgiram vários diplomas com grandes potencialidades na construção, pelos atores, da autonomia escolar e da gestão participada (Decretos-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, n.º 172/91,

de 10 de maio, n.º 115-A/98, de 4 de maio e n.º 7/2003, de 15 de janeiro e Despachos n.º 40/75, de 8 de novembro, n.º 147-B/ME/96, de 1 de agosto e Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de junho).

O projeto educativo tornou-se um instrumento que permite à escola a concretização da expressão do princípio da participação alargada e de formas de autonomia (Lemos, 1996, p. 35-38). Existe a convicção de que a aposta na mudança passa pela formação e sensibilização dos vários parceiros da comunidade escolar e educativa, pois só pela mudança da mentalidade e do pensamento se poderá chegar à construção do modelo de escola adaptada à sociedade do conhecimento. Isto porque, se os modelos implicam orientações e imposições, são as pessoas que criam esses modelos e os concretizam. Logo, a qualidade dos recursos humanos irá determinar a qualidade de funcionamento das escolas, embora formas adequadas de liderança apoiadas em modalidades de gestão estratégica possam conduzir os atores a reavaliações dos seus posicionamentos, o que envolve processos de integração participativa.

Somos conscientes de que a herança de uma cultura organizacional burocrática, fortemente centralizada, que ainda impregna a escola com constrangimentos, afeta a territorialização educativa e a autonomia das escolas (Simões, 2005).

Por conseguinte, a estrutura regional ou a estrutura das comunidades locais necessita da ligação entre todos os diversos atores e agentes, revestindo-se das qualidades da organização aprendente, que inclui a coprodução de dois valores: o do bem-estar das populações ou da prestação de serviços (incluindo o serviço público), como produtos e, ainda, um maior conhecimento acerca desses produtos/recursos. Que as pretendidas comunidades

territoriais se convertam em todos os sentidos e âmbitos (ajuda dos poderes locais, das instituições sociais e educativas e das pessoas) numa “organização aprendente e apreendente”, integrada nos desafios da inovação, do desenvolvimento e da utilização das tecnologias, de modo a que se estruturam as aprendizagens organizacionais (rede).

Todos sabemos que as autarquias têm um papel preponderante face aos processos de globalização *versus* descentralização, como instrumentos de participação, com planos comunitários (metodologia integrada e participativa), com estratégias formativas pensando no emprego e nas pessoas, no desenvolvimento económico e social (cultura) e com intervenção direta na economia local ou regional. Um dos desafios que se apresenta hoje, no seio da sociedade do conhecimento, é o da aceleração do progresso científico e tecnológico.

Conhecemos realmente a importância dos desafios e das mudanças?

O primeiro desafio é que aceleração das mudanças apresenta o problema da capacidade de adaptação e integração dos indivíduos. A escola deverá manter uma postura mental de aceitação das mudanças como dado normal na vida e, além disso, questionar-se continuamente pelo aprendido. Claro está que isto é mais difícil para os não jovens, pois há coletivos mais suscetíveis de sofrer segregação e exclusão social, como vítimas das mudanças e do progresso. Daí o surgimento do analfabetismo funcional e digital que afeta uma percentagem elevada da população ativa do país. É neste contexto que surge a questão do “aprender a aprender” (Relatório de E. Faure em 1972), da formação permanente (contínua), do “aprender ao longo da vida” (Relatório J. Delors em 1996) ou da reciclagem

dos professores e dos profissionais de qualquer setor produtivo ou de serviços.

Não deverá estar ao “dia” a escola? Não parece que a escola está sempre num atraso temporal (são um bom exemplo as reformas educativas) às ondas de ventos de mudança, progresso e desenvolvimento da sociedade?

A confirmar esta nossa afirmação está o quadro cada vez maior de competências que se exigem aos profissionais no tecido empresarial e no mercado de trabalho.

O segundo desafio é o que implica estratégias de parcerias e de colaborações frente à emergência da aldeia global planetária (M. McLuhan) e da globalização, devido às constantes reivindicações culturais, sustentabilidade e proteção do meio ambiente, justiça social e ambiental e, ainda, das reações comunitárias, regionais e nacionais. Trata-se de converter a “competência” em finalidade e não em instrumento ou em dar preferência ao vínculo do preço (no mercado) sobre o vínculo (social), o que provoca reações xenófobas, racistas, integralistas ou de discriminação étnica. A globalização parece favorecer situações de fragmentação e é geradora de conflitos.

É neste contexto que cabe à escola preparar os jovens para viverem num mundo planetário supranacional, na mobilidade e compreensão intercultural e, principalmente, em consciencializar os futuros cidadãos para os perigos do individualismo e utilitarismo sem limites.

Um terceiro desafio é o das tecnologias da informação e da comunicação (TIC). O desenvolvimento dos meios de comunicação (por cabo e satélite), ciberespaços, os videojogos e a Internet vão pouco a pouco fazendo das nossas comunidades digitais, com alterações na concepção do espaço e do tempo e da separação entre o “real” e o

“virtual”. Apreciamos, deste modo, a emergência de uma nova civilização, marcada por um nomadismo virtual, pois a comunicação, principalmente a Internet, derruba as fronteiras e as distâncias. O instantâneo comunicacional é acompanhado por um tropismo generalizado, pois a informação instantânea prima sobre o conhecimento.

Cabe à escola usar essas novas tecnologias e educar convenientemente a sua utilização e, paralelamente, ter em conta as novas possibilidades de aprendizagem abertas pelas TIC. Mais que promover a competência entre escola e meios de comunicação, convém desenvolver uma complementaridade.

Um quarto desafio é o do crescimento das desigualdades entre os estratos populacionais (fraturas sociais), provocado pela racionalização de custos e de mão-de-obra, pela competitividade, pelo crescimento económico, etc. Este processo deixa pelo caminho muitos excluídos e marginalizados. Temos que ter consciência do custo humano do progresso, sabendo que é cada vez mais necessário esse capital humano, mesmo que alguns países desenvolvam um dualismo social, que inclui os indivíduos mais desfavorecidos, segundo se debilitam as redes tradicionais de solidariedade. Na verdade, a escola deverá preparar os indivíduos para as competências económicas e de mercado, desenvolver o espírito de iniciativa e promover uma atitude de cooperação e solidariedade (Estaço, 2001).

Por tudo o que dissemos, ressalta a seguinte questão: quais as expectativas em relação à escola? É pelas parcerias com as outras entidades que poderá responder aos desafios e mudanças?

As frequentes críticas feitas à escola, desde a década de 70 do século passado, pelo movimento da desescolarização (Ivan Illich,

Holt, Goodman), as retificações e os reajustes que sofreram, não impediram que nela se vinculem expectativas cada vez maiores. A decadência de outras instituições de socialização (por exemplo, a família) obriga-nos a ter essa expectativa. A evolução económica e tecnológica e as modas de ‘*management*’ (pós-taylorismo) exigem níveis elevados de competências e capacidades, principalmente de uma cultura geral, para poder adaptar-se, reciclar-se e aprender ao longo da vida. Na sociedade do conhecimento, o nível geral de formação vai cada vez mais em aumento.

Na verdade, em muitos países ditos industrializados e ricos há um consenso em quatro funções fundamentais da escola e na sua relação com a comunidade: transmissão dos conhecimentos e de uma cultura; desenvolvimento da personalidade das crianças e alunos, através da educação pelos valores morais e éticos e da cidadania; preparação ou formação para uma vida profissional (mobilidade, diversidade formativa e intercultural) e não num trabalho específico; contribuição à igualdade de oportunidades (objetivo e equidade).

A importância concedida a cada uma destas finalidades da escola varia segundo os indivíduos e, em determinadas ocasiões, proporciona intensos debates. De fato, essas finalidades não são tanto competidores, como complementares, já que as qualidades para ser um cidadão ativo não são as mesmas que se exigem na situação profissional.

Os projetos, especialmente o projeto educativo de escola, têm realidade prática quando a educação é pensada, elaborada, programada e realizada com o envolvimento de todos os atores, independentemente de cada um deles ter o seu papel específico de intervenção. Assim, a criação de vínculos entre a escola

e a comunidade educativa, entre a escola e as famílias, entre a escola e a sociedade (instituições sociais, culturais e recreativas), no sentido de uma mobilidade educativa, torna factível o que Apple e Beane (1997, p. 44) afirmam: “*Las escuelas democráticas tienen que estar basadas en una definición amplia del ‘nosotros’, un compromiso para construir una comunidad que sea tanto de la escuela como de la sociedad en la que la escuela existe.*” A sociedade democrática converte a educação no âmbito da esfera pública num espaço de diálogo, participação e de consenso. O desejo em estabelecer laços e entrelaços de colaboração (parcerias) com a comunidade leva consigo a responsabilidade dos agentes educativos e a responsabilização dos responsáveis das instituições envolvidas (eficácia e exercício do poder).

Por último, insistimos que o quotidiano na organização social se associa ao conceito de participação e, no processo relacional, à interação, com sentidos vários: “o modo como as pessoas se situam – investem ou desinvestem participam ou não participam, se constroem ou se destroem – nas organizações é, certamente, variável de pessoa para pessoa e de organização para organização” (Teixeira, 1995, p. 162). Para compreendermos a forma de estar de alguém em dado momento e lugar, enquanto membro da organização ou sistema, há a considerar: as intenções e os objetivos desse membro da organização; os meios de que ele dispõe ou crê dispor; a avaliação que esse membro da organização faz destes diferentes meios. Neste sentido consideramos a escola como um espaço de interações sociais em que se destacam o de cooperação (distinto da parceria) e o de controlo social.

De fato, enquanto na parceria se participa com objetivos comuns, já na cooperação emerge um conjunto

de interesses diferentes, com referenciais valorativos e comportamentais no plano do controlo social, de certo modo em relação com a cultura e posicionamento social do indivíduo, em paridade com o outro a quem se presta colaboração ou, então, numa posição de subalternidade, submissão, e ainda ao nível dos conflitos inerentes a uma relação social, mas também no referente ao tipo de participação (Lima, 1992).

Portanto, se pelas formas de estar se definem a cooperação e, por sua vez, o nível de controlo social emergente desta relação, também pelas características insertas no quadro se distingue a parceria da mera cooperação. Afinal, a parceria assenta em princípios de convergência e corresponsabilidade tomados por manifestos interesses em comum ainda que os fins sejam diferentes. Tal como na cooperação, a parceria requer lealdade e conjugação de sinergias, não se podendo reduzir a atitudes e comportamentos de simples colaboração, isto é, não deve realizar-se em níveis de participação divergente ou de participação passiva, nem pode confundir-se com outras noções como “solidariedade” e “cooperação”, das quais deve distinguir-se, como sublinha Marques (1996).

Em suma, concordamos com a visão de escola identificada como paradigma da “escola-comunidade educativa”, decorrente da emergência da escola como organização que implica a participação dos implicados, sobretudo das autarquias, na resposta adequada às aspirações da própria escola e da comunidade externa local. Uma educação desenvolvida com parcerias concretiza o envolvimento dos implicados no processo, num assumir de corresponsabilidades e, seguramente, uma rentabilização de recursos, por conjugação de vontades e esforços, o que se traduz num fomento cultural, com risco inevitável de “controlo social”, minimizado pela

formação cívica e cultura democrática construídas e promovidas pela realização pariténaria.

Referências

- AMARO, R.R. 1999. Descentralização e desenvolvimento em Portugal – algumas perspectivas, tendo especialmente em conta a questão da educação. In: J. BARROSO (org.), *A administração da educação: os caminhos da descentralização*. Lisboa, Edições Colibri, p. 15-24.
- APPLE, M.; BEANE, J.A. (comp.). 1997. *Escuelas democráticas*. Madrid, Morata, 231 p.
- BARROSO, J. 1996. *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa, Ministério da Educação, 342 p.
- BENAVENTE, A. 1990. *Escola, professores e processos de mudança*. Lisboa, Livros Horizonte, 187 p.
- BRITO, C. 1991. *Gestão escolar participada – na escola todos somos gestores*. Lisboa, Texto Editora, 256 p.
- CANÁRIO, M.B. 1995. Partenariado local e mudança educativa. *Inovação*, 8(1-2):151-166.
- CANÁRIO, M.B. 1999. Parcerias educativas e relação escola/comunidade. *Cadernos de Educação de Infância*, 52:42-44.
- CANÁRIO, R. 1993. O professor e a produção de inovações. *Colóquio Educação e Sociedade*, 4:96-121.
- CANÁRIO, R. 2000. Territórios educativos de intervenção prioritária: a escola face à exclusão social. *Revista de Educação*, IX(1):125-134.
- CARNEIRO, R. 2001. *Fundamentos da educação e da aprendizagem: 21 ensaios para o século 21*. Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão, 248 p.
- CARVALHO, A.; ALVES, J.M.; SARMENTO, M.J. 1999. *Contratos de autonomia, aprendizagem organizacional e liderança*. Porto, Edições ASA, 194 p.
- CLÍMACO, M.C. 1988. *A gestão do sistema escolar*. Lisboa, Comissão de Reforma do Sistema Educativo, Ministério da Educação, 238 p.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). 1995. *Educação, comunidade e poder local: actas do seminário realizado em 6 e 7 de dezembro de 1994*. Lisboa, CNE, 324 p.
- DIOGO, J.M. de L. 1998. *Parceria escola-família: a caminho de uma educação participada*. Porto, Porto Editora, 297 p.

- ESTAÇO, I.M.R. 2001. *A escola, as parcerias e a mudança: teoria e prática – contributo de um estudo empírico*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 240 p.
- FERNANDES, A.S. 1999a. Os municípios portugueses e a educação: entre as representações do passado e os desafios do presente. In: J. FORMOSINHO (coord.), *Comunidades educativas, novos desafios à educação básica*. Braga, Livraria Minho, p. 159-180.
- FERNANDES, A.S. 1999b. Descentralização educativa e intervenção municipal. *Noesis*, 50:21-25.
- HATCHER, R.; LEBLOND, D. 2000. Education Action Zones et Zones d'Education Prioritaires. In: COLLOQUE EUROPEAN CONFERENCE ON EDUCATIONAL RESEARCH, Edinbourgh, 2000. Texto base das conferências (policopiado). Edinbourgh, dez., p. 24.
- LEMOS, V.V. 1996. Autonomia e gestão das escolas: dar com uma mão e tirar com a outra. *Educare – Educere*, 2:33-43.
- 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, Universidade do Minho, 375 p.
- MARQUES, M. 1996. *O partenariado na escola*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 249 p. (Cadernos de Organização e Gestão Escolar, 5).
- MARQUES, M. 1998. Comunidades educativas e parcerias. *Colóquio Educação e Sociedade*, 4:123-140.
- MARTINS, G.O. 1996. Uma ideia aberta de "Pacto". In: A. TEODORO (org.), *Pacto educativo: aspirações e controvérsias*. Lisboa, Texto Editora, p. 17-24.
- NÓVOA, A. (coord.). 1999. *As organizações escolares em análise*. Lisboa, D. Quixote, 352 p.
- PACHECO, J.A. (org.) 2000. *Políticas educativas – o neoliberalismo em educação*. Porto, Porto Editora, 297 p.
- RODRIGUES, F.; STOER, S. 1998. *Entre parceria e partenariado: amigos amigos, negócios à parte*. Lisboa, Celta Editora, 348 p.
- ROSÁRIO, M.J. do. 1996. Gestão escolar e autonomia das escolas: que contributos para a dança organizacional? *Ler Educação*, 19/20:85-94.
- SARMENTO, M.J. (org.). 1999. *Autonomia da escola – políticas e práticas*. Porto, Edições ASA, 273 p.
- SARMENTO, M. J. 2000. *Lógicas de ação nas escolas*. Lisboa, IIE, 186 p.
- SERRA, F.S. 1999. Fazer a escola acontecer: planificação e participação. *Noesis*, 50:18-20.
- SIMÕES, G.M.J. 2005. *Organização e gestão do agrupamento vertical de escolas*. Porto, Edições ASA, 266 p.
- TEIXEIRA, M. 1995. *O professor e a escola: perspectivas organizacionais*. Lisboa, McGraw-Hill, 420 p.
- TEODORO, A. 1994. *Política educativa em Portugal: educação, desenvolvimento e participação política dos professores*. Venda Nova, Bertrand Editora, 268 p.
- TEODORO, A. 1997. *Poder e participação em educação*. Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas, 254 p.
- VALENTE, M.O. 1998. Síntese. *Colóquio Educação e Sociedade*, 4:11-14.
- de autonomia, administração e gestão das escolas, determinado no Decreto-Lei n.º115-A/98.

Submetido em: 25/07/2008

Aceito em: 26/11/2008

Legislação referida

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE).

Lei n.º 159/99, de 14 de setembro. Quadro de transferência das atribuições e competências do Poder Central para as autarquias.

Decreto-Lei n.º 100/84, de 29 de março. Atribuição das responsabilidades e competências, no setor educativo, para as Câmaras Municipais.

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro. Regime jurídico de autonomia das escolas.

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio. Regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho. Desenvolvimento da Lei-Quadro da educação pré-escolar.

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. Regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas e dos agrupamentos de escolas.

Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro. Tem por objeto: os conselhos municipais de educação, regulando as suas competências, a sua composição e o seu funcionamento; a carta educativa, regulando o processo de elaboração e aprovação da mesma e os seus efeitos.

Despacho n.º 40/75, de 8 de novembro. Regime de direção e gestão democrática no ensino primário

Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de agosto. Definição e constituição de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP).

Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de junho. Define as medidas para a criação de condições para a aplicação do regime

Ernesto Candeias Martins
Escola Superior de Educação de
Castelo Branco
(Instituto Politécnico de Castelo
Branco)
Rua Prof. Faria de Vasconcelos
6000 – 266 - Castelo Branco, Portugal