

# UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

## As Parcerias na Educação

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Área de Especialização  
em Administração Educacional

Duke Alberto de Oliveira

Orientadora: Professora Doutora Maria João de Carvalho



Vila Real, fevereiro de 2022



**UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO  
DOURO**

**As Parcerias na Educação**

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação: Área de Especialização  
em Administração Educacional

Candidato:

Duke Alberto de Oliveira

Orientadora:

Professora Doutora Maria João de Carvalho

Composição do Júri:

Professora Doutora Maria Helena Ribeiro dos Santos Silva

Professora Doutora Daniela Andrade Vilaverde Silva

Professora Doutora Maria João Cardoso de Carvalho

Vila Real, 2022



## DECLARAÇÃO

Eu, Duke Alberto de Oliveira, aluno n.º 65912, do Curso de Mestrado em Ciências da Educação – Área de Especialização em Administração Educacional, da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, declaro para os efeitos, estar de acordo com o regulamento de Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, e afirmo a veracidade e a responsabilidade pessoal das informações prestadas. Mais declaro que esta dissertação foi elaborada de acordo com o novo acordo ortográfico.

Por ser verdade, a presente declaração vai ser assinada nos termos da Lei.

Vila Real, 29 de julho de 2021

Assinatura



---

(Duke Alberto de Oliveira)



*Aos meus pais*



## AGRADECIMENTOS

Este momento marca o fim de mais uma etapa na minha vida. Foram 4 anos marcados por muitos momentos decisivos. Houve alturas difíceis, de dúvida, em que a vontade de desistir foi grande. Mas, como sempre, procurei não ceder e continuei a lutar. Mais do que um título, a conclusão desta tese representa superação.

Começo por agradecer à minha orientadora, Professora Doutora Maria João de Carvalho, pela constante disponibilidade, compreensão, carinho, orientação incansável. Um agradecimento especial por não ter desistido de mim.

Agradecer à minha família, o meu porto de abrigo, pelo amor incondicional sempre tão presente em todos os momentos. Obrigado por tudo.

Ao meu pai, Alberto, que ao longo deste projeto foi alvo de um momento difícil, felizmente superado! Obrigado pela força que sempre me transmitiste!

À minha mãe, Laurinda, pela sua bondade, preocupação infinita, orgulho sem fim, pelo amor sempre tão presente nas pequenas coisas da vida.

Ao meu irmão, Rafa, meu herói, minha orientação, meu modelo. És uma força da natureza, o melhor pai que a nossa Leonor poderia ter. Obrigado pelo incentivo constante ao longo deste processo.

À minha irmã, Sabrina, pela referência que és para mim. Um exemplo de superação. Uma mãe exemplar. Obrigado por todo o carinho.

À minha sobrinha e afilhada Leonor. Ao longo destes 14 anos foste vencendo, dia após dia, cada barreira que a vida te impôs. Obrigado pelo exemplo que acabas por ser para mim. Sempre que me deparo com um obstáculo, penso em ti, desvalorizo-o e supero-o.

À minha sobrinha Cátia, minha filha do coração. Obrigado por todo o amor demonstrado diariamente. O melhor do meu dia é receber o teu beijinho. És o meu raio de sol, o meu orgulho!

À Gracinda e ao Sérgio por todo o carinho, apoio e incentivo nesta caminhada. Por fazerem parte da vida dos meus irmãos, pelo bem que lhes fazem! Obrigado!

À restante família por tudo o que nos une! Cada um à sua maneira, são especiais para mim!

À restante família por tudo o que nos une! Cada um à sua maneira, são especiais para mim!

Ao meu filho do coração, Rodrigo, por me teres ensinado tanto sobre o que é o amor incondicional. Obrigado por todo o apoio ao longo deste percurso. Pelo incentivo, pela motivação sempre que me disseste “mostra-me como se faz!”. Tu sabes bem o que significas para mim. Obrigado por existires.

Ao meu grande amigo, irmão de coração, Pedro. Pela amizade verdadeira, apoio incondicional, sinceridade das palavras. Por seres o meu porto de abrigo, o meu confidente. Obrigado por teres estado sempre a incentivar-me a concluir esta etapa.

À minha muito estimada Chefinha, Raquel Ferreira, um enorme OBRIGADO. Pelo tanto que me ensinou, por me corrigir sempre da forma mais construtiva. Pelo incansável apoio no projeto da Ginástica. Por ser como uma segunda minha mãe. Um agradecimento especial por ser a minha revisora em tudo o que escrevo.

À minha mais recente irmã do coração, Sofia Riquito, pelo calor das palavras, pelo carinho constante, por acreditares em mim. Obrigado por todas as conversas. Obrigado por existires. Obrigado por não me teres deixado desistir.

À Fernanda Coutinho, por todo o apoio, carinho e amizade demonstrada ao longo destes anos, em especial, pela partilha e determinante ajuda nesta tese.

À Maria da Luz Marques, pela compreensão e carinho demonstrado. Obrigado por ter compensado as minhas ausências.

À minha amiga do peito, Raquel Lopes, por fazeres parte da minha história. Por tantos e tantos a partilhar a vida, as alegrias e tristezas, as conquistas e as derrotas. Somos mais fortes por existirmos na vida um do outro.

Ao meu Né, Nelson Santos, que ao longo deste percurso se tornou num amigo ainda mais especial. Obrigado por me teres mostrado que a amizade está acima de qualquer obstáculo.

A todos os meus atuais e ex-ginastas, que são os meus filhos do coração. Obrigado por fazerem parte de mim. Desculpem as minhas ausências em tantos e tantos treinos durante este percurso. Vocês sabem que são o meu orgulho e que sou muito grato pela oportunidade de ser vosso treinador. É um prazer fazer parte do vosso crescimento. São, para mim, fonte de inspiração.

Aos meus colegas de Escola por toda a ajuda, amizade e apoio. Aprendo, todos os dias, convosco.

À AGGV. Embora o projeto já exista há 19 anos, ao longo desta etapa, foi formalizado com uma identidade própria. É o verdadeiro exemplo do que é uma parceria entre escola e coletividade, o mote da escolha deste tema. Obrigado por todo o apoio, por fazerem parte desta família tão grande!

A todos os meus professores que marcaram a minha formação. Obrigado por tudo o que me ensinaram. O que sou hoje devo-o a cada um de vós.

Aos meus colegas de mestrado por terem sido sempre tão amáveis, atenciosos e disponíveis para me ajudar.

Ao Dr. Fernando Leal e Dr. Luís Santos, meus médicos e amigos, por me proporcionarem melhor qualidade de vida.

A todos os que contribuíram na elaboração desta dissertação, nomeadamente no estudo prático. Obrigado pela disponibilidade e colaboração.

Por fim, a todos os que não estão aqui mencionados, mas fazem parte de mim, da minha vida. Um obrigado muito sentido! Sou mais feliz por vos ter nesta caminhada.

Obrigado por tudo!



## RESUMO

A “queda” dos muros da escola passou a exigir um olhar mais amplo sobre os conceitos de educação e de aprendizagem. O alargamento das atribuições e competências para o poder local possibilitou a procura de parceiros com vista à melhoria do serviço prestado, revelando-se uma estratégia, por excelência, de verdadeira interação entre a escola e a comunidade.

Investigar a Escola atual implica uma abordagem holística da sua inclusão no tecido social e cultural e uma análise da sua importância, da sua evolução histórica, partindo do advento da escola de massas e do estudo das suas relações internas e externas.

A presente investigação, de natureza qualitativa, envolveu um agrupamento de escolas onde foram identificados os acordos estabelecidos, tomando-se como ponto de partida a utilização das parcerias em contexto educativo e a sua influência no sucesso escolar/educativo dos alunos. Trata-se de uma investigação exploratória, com o objetivo de analisar o aparecimento das parcerias no Sistema Educativo, na sua relação com o conceito de autonomia, mediante um estudo de caso e usando-se o questionário e a entrevista semiestruturada enquanto técnicas de recolha de dados, interpretados à custa do método de análise de conteúdo e análise estatística.

Foi possível concluir que a comunidade escolar e local participam, satisfatoriamente, nas atividades fomentadas pelas parcerias socioeducativas, conferindo à escola maior capacitação no desenvolvimento de mais e melhores práticas, principalmente por ficar dotada de mais recursos, com efeitos positivos no sucesso escolar dos alunos.

**Palavras-Chave:** Parcerias; Escola; Autarquia



## **ABSTRACT**

The "fall" of the school walls has required a broader look at the concepts of education and learning. The extension of the attributions and competences to local authorities has enabled the search for partners in order to improve the service provided, revealing itself as a strategy, per excellence, of true interaction between the school and the community.

Investigating the current school implies a holistic approach to its inclusion in the social and cultural fabric and an analysis of its importance, its historical evolution, starting from the advent of the mass school and the study of its internal and external relations.

The present research, of qualitative nature, involved a grouping of schools where the established agreements were identified, taking as a starting point the use of partnerships in educational context and their influence on the students' school/educational success. This is an exploratory research, with the aim of analysing the emergence of partnerships in the Education System, in its relationship with the concept of autonomy, through a case study and using the questionnaire and semi-structured interview as techniques of data collection, interpreted using the method of content analysis and statistical analysis.

It was possible to conclude that the school and local community satisfactorily participate in the activities promoted by socio-educational partnerships, giving the school greater capacity in the development of more and better practices, mainly by being endowed with more resources, with positive effects on the students' school success.

**Keywords:** Partnerships; School; Local Authorit.



# ÍNDICE

Agradecimentos .....	ix
Resumo .....	xiii
Abstract.....	xv
Índice .....	xvii
Índice de Quadros.....	xix
Lista de Abreviaturas .....	xxi
Introdução.....	1
PARTE I – Revisão da Literatura .....	3
1. A Escola em Portugal.....	5
2. Parcerias e Escola .....	27
2.1. As parcerias na relação Escola / Comunidade .....	43
2.2. A Descentralização e as Parcerias.....	44
2.3. As Parcerias nos TEIP .....	48
3. Modelo Burocrático .....	51
3.1 Modelo burocrático na Escola .....	54
PARTE II – Estudo Empírico .....	63
4. Metodologia de Investigação.....	65
4.1. Investigação Científica .....	65
4.2. Problemática de Investigação .....	68
4.3. Opções Metodológicas.....	69
4.4. Desenho Metodológico.....	71
4.5. Estudo de Caso .....	72
4.6. Caraterização do Agrupamento.....	74
4.7. Técnicas de recolha de dados.....	76
4.8. Tratamento de Dados .....	79
5. Apresentação, Análise e Discussão dos resultados da Investigação.....	85
5.1. Comunidade escolar e parceiros.....	85
5.2. Participação da Comunidade Escolar nas Atividades do Agrupamento de Escolas .....	87

5.3. Objetivos das Parcerias .....	88
5.4. Reflexo das Parcerias .....	92
5.5. Qualidade das parcerias .....	95
Conclusão.....	99
Referências Bibliográficas.....	103
Apêndices .....	117

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Alunos por ano letivo / ciclos .....	75
Quadro 2 – Número de Pessoal Docente por ciclo e situação profissional .....	75
Quadro 3 – Entrevistas realizadas.....	78
Quadro 4 – Categorias de análise de dados.....	82
Quadro 5 – Caracterização da amostra relativa aos questionários dirigido aos docentes do Agrupamento de Escolas .....	85
Quadro 6 – Entidade parceira, sua área de intervenção e respetivo tempo de parceria .....	86
Quadro 7 – Participação da comunidade escolar nas atividades do Agrupamento de Escolas .....	88
Quadro 8 – Objetivos das parcerias estabelecidas.....	89
Quadro 9 – Reflexos das parcerias estabelecidas.....	92
Quadro 10 – Qualidade das parcerias estabelecidas .....	95



## LISTA DE ABREVIATURAS

<b>ADDA</b>	Associação Dom Duarte de Almeida
<b>AE</b>	Agrupamento de Escolas
<b>AEV</b>	Agrupamento de Escolas de Vouzela
<b>AGGV</b>	Associação Grupo de Ginástica de Vouzela
<b>AHBVV</b>	Associação Humanitária de Bombeiros Voluntários de Vouzela
<b>ASCDSM</b>	Associação Social, Cultural e Desportiva de S. Miguel do Mato
<b>ASSOL</b>	Associação de Solidariedade Social de Lafões
<b>CIM</b>	Comunidade Intermunicipal Viseu Dão Lafões
<b>CMJ</b>	Conservatório de Música da Jobra
<b>CMV</b>	Câmara Municipal de Vouzela
<b>CONT</b>	Contratado
<b>CRI</b>	Centro de Recursos para a Inclusão
<b>DGE</b>	Direção Geral da Educação
<b>FADE-UP</b>	Faculdade de Desporto – Universidade do Porto
<b>IGE</b>	Inspeção Geral da Educação
<b>IGEC</b>	Inspeção Geral da Educação e da Ciência
<b>LBSE</b>	Lei de Bases do Sistema Educativo
<b>MAS</b>	Mata Sustentável – Associação para a Promoção da Educação Ambiental e Desenvolvimento Social
<b>ME</b>	Ministério da Educação
<b>NV</b>	Notícias de Vouzela
<b>OCDE</b>	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
<b>OECD</b>	Organization for Economic Co-operation and Development
<b>OSCs</b>	Organizações da Sociedade Civil
<b>QA</b>	Quadro de Agrupamento
<b>QZP</b>	Quadro de Zona Pedagógica

<b>PISA</b>	Programa Internacional de Avaliação dos Alunos
<b>PNPSE</b>	Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar
<b>SMV</b>	Sociedade Musical Vouzelense
<b>TEIP</b>	Território Educativo de Intervenção Prioritária
<b>UUCL</b>	Unidade de Cuidados na Comunidade de Lafões

# INTRODUÇÃO

A mudança faz parte do quotidiano de qualquer ser humano, o que exige uma capacidade de adaptação às novas realidades que, diariamente, marcam as nossas vidas. A própria sociedade tem sofrido grandes alterações, sendo cada vez mais exigente e competitiva. Também a escola se vai adaptando a esta nova realidade, mesmo que de uma forma algo lenta.

As sociedades atuais atribuem uma grande importância à Educação, pois é dela que depende o seu desenvolvimento. Cada vez mais esta valorização é reforçada porque a escola é o segundo espaço de socialização e de aprendizagem da criança/jovem, devendo ser entendida como potenciadora da construção individual, da mudança social e do desenvolvimento local. Logo, as questões associadas à escola são uma grande preocupação e campo privilegiado de intervenção política. Aliás, com as ocupações profissionais dos pais, a escola passou a ter um forte papel como agente educativo, sendo responsável pelo elo de ligação entre os jovens e a própria sociedade, assim, Arendt (1957) defende que a escola deve ser um importante veículo de aquisição de conhecimento e de integração no mundo.

As políticas educativas assentam cada vez mais na prevenção do abandono escolar e na promoção do sucesso educativo, numa clara tentativa de diluir as assimetrias sociais. No fundo, cabe à escola proporcionar igualdade de oportunidades e um ensino com qualidade a todos que a frequentam.

A educação é um elemento fundamental para o desenvolvimento de qualquer sociedade, sendo que à escola é atribuída grande responsabilidade, muito embora dela não seja exclusiva, na medida em que não podemos deixar de considerar outros agentes educativos neste desígnio. Logo, esta relação deverá ser de parceria, de colaboração e não de transferência de funções, na medida em que é trabalhando no mesmo que as aquisições por parte dos alunos serão mais significativas.

Na atualidade a escola não é uma entidade isolada do meio em que se insere, estando rodeada de vários organismos que com ela interagem, direta ou indiretamente, para proporcionar melhores condições de aprendizagem, promover o sucesso educativo e/ou colmatar lacunas deixadas pelo poder central, contribuindo, desta feita, para a melhoria do serviço público prestado. Assim, a “queda” dos muros da escola passou a exigir um olhar mais amplo sobre os conceitos de educação e de aprendizagem. Acresce que, à escola, se impõe ser inclusiva no sentido de promover a igualdade de oportunidades e permitir a

integração de todos na sociedade, não esquecendo que a interação da escola com a família e com outras entidades locais é um forte contributo para a formação de cada aluno.

A este propósito, Martins refere que “a educação caracteriza-se, na sua dimensão social, por políticas e conjunturas a que subjaz um ideário composto por princípios, tais como a autonomia, a participação, a responsabilidade e a responsabilização individual e coletiva e a descentralização, com destaque para as ações educativas ao nível local” (2010, p. 41). É neste contexto que a descentralização administrativa passou a integrar os discursos políticos e a legislação nas últimas décadas (Martins, 2010). Esta perspetiva mais descentralizadora implicou, por um lado, a autonomia das escolas e, por outro, o alargamento de atribuições e competências do poder local (Costa, 1997; Sarmiento, 1999).

A autonomia que as escolas possuem, ainda que relativa e em grau pouco significativo, permite a procura de parceiros com vista à melhoria do serviço prestado, configurando um exemplo de práticas, tendencialmente, descentralizadoras inclusas nas políticas educativas.

É no sentido de perceber a importância das parcerias na Educação que se escolheu a problemática a abordar na presente investigação. Para isso, o enquadramento teórico foi organizado tendo em conta aspetos que levaram ao aparecimento e desenvolvimento das parcerias educativas em Portugal e a forma como se enquadram legalmente e na prática em contexto educativo. Apesar da implementação de parcerias em educação não ser propriamente recente, verifica-se que existe, ainda, um longo caminho a percorrer. Daí que nos centrássemos na análise das parcerias existentes no Agrupamento de Escolas em estudo, no sentido de conhecer as diferenças e as relações entre parceiros e compreender em que medida as parcerias criam condições conducentes à melhoria dos resultados escolares.

Este trabalho está organizado em duas partes, com um total de cinco capítulos. Na parte I procede-se à revisão da literatura em três capítulos, dedicados à descrição do cenário educativo português, à definição de parceria e parceria socioeducativa e ao modelo burocrático das organizações. Na parte II apresenta-se a metodologia da investigação seguida e os procedimentos adotados, incluindo a descrição dos instrumentos de investigação e o tratamento dos dados recolhidos. Por último, apresentamos as conclusões.

# **PARTE I – REVISÃO DA LITERATURA**

**CAPÍTULO 1 – A ESCOLA EM PORTUGAL**

**CAPÍTULO 2 – PARCERIAS E ESCOLA**

**CAPÍTULO 3 – MODELO BUROCRÁTICO**



# 1. A ESCOLA EM PORTUGAL

A importância da escola ganhou maior expressividade a partir da Revolução de Abril de 1974, nomeadamente no que diz respeito à sua função social, aos modelos de gestão/organização, ao currículo, entre outros aspetos, sempre com o objetivo de pôr fim à tão falada “crise da educação” que, para Canário (2005), mais não era do que uma consequência da forma como se pensava a escola. No entanto, já na primeira República, de acordo com a Revista Seara Nova (Carvalho, 2015), a educação era considerada um excelente veículo para a modernização do país, através da regeneração nacional, que implementasse o espírito crítico, o interesse pelo coletivo, em prol de uma democratização e do desenvolvimento social.

Por sua vez, as sociedades atuais atribuem grande importância à educação com a convicção que dela dependem o seu desenvolvimento e o seu futuro, contribuindo para a construção da própria identidade, para a compreensão da realidade envolvente e para a renovação cultural e constituindo-se como a base fundamental da coesão social, do sucesso e da riqueza das nações.

A escola, pela sua inquestionável importância, como principal entidade responsável pela educação e aprendizagem, por ter como objetivo o desenvolvimento pessoal, cívico e democrático dos seus cidadãos, tem sido alvo de transformações e intervenções, tendo subjacente a ideia de mudança ao longo da sua história. Aliás, a necessidade de mudança foi sentida em vários momentos do seu percurso, sobretudo desde o início do século XX, fundamentada em diversos estudos e investigações, defendida por pedagogos e políticos e promovida por inúmeras publicações legislativas.

Atualmente, apesar de toda a intervenção, constata-se uma certa unanimidade em considerar que a escola está em crise e continua a preconizar-se a necessidade de mudança, com caráter de urgência, advinda da rapidez das transformações que ocorrem na sociedade, sobretudo face à evolução da ciência e da tecnologia e da ideia generalizada de que, apesar das intervenções, a escola continua desatualizada, desfasada da realidade e, em muitos aspetos, arcaica. Assim, fala-se hoje da necessidade de reinventar a escola que teima a manter-se agrilhoadada às amarras de um passado visível, para além de outras aspetos, nos mesmos espaços físicos, nos mesmos moldes de constituição das turmas, nos horários dos professores e dos alunos pouco flexíveis, entre outros aspetos.

Se é verdade que vivemos na era da informação e do conhecimento, fruto da rápida evolução tecnológica, também assistimos, nos últimos anos, à alteração de conceitos tais

como distância e rede, em virtude de vivermos numa sociedade completamente diferente daquela que experienciávamos há duas décadas. Aliás, o ritmo de mudança atual leva Leonhard (2019) a considerar que, comparativamente, as sociedades mudarão mais nos próximos 20 anos do que mudaram nos últimos 300 anos, de tal modo que se acredita que, a curto prazo, apenas uma em cada cinco profissões serão conhecidas no futuro.

Tais factos, contudo, não retiram importância à escola no alcance do seu mais relevante desafio: formar cidadãos para a sociedade vigente. Emanada desta constatação o motivo pelo qual se exige à escola que seja capaz de dar resposta às necessidades que surgem, fruto das rápidas mudanças com as quais de forma permanente, nos confrontamos, sob pena de não cumprir com a sua real função.

Com efeito, no decorrer da sua evolução histórica, a escola foi alvo de mudanças, ora por decreto, argumentam alguns autores, duvidando da efetiva mudança que não parte dos atores concretos em contextos específicos, ora por alterações operadas pelas mudanças sociais que acabaram, também, por afetar e ocorrer na escola, enquanto meio social.

Sabemos que o alargamento da Escola pública, nomeadamente a partir da Segunda Guerra Mundial, foi um instrumento essencial ao serviço do desenvolvimento económico. No entanto, a maior crise da educação ocorreu com a democratização do ensino e o advento da escola de massas, que a transformaram num cenário desadequado à realidade social. O modelo de currículo único, comparado ao “pronto-a-vestir” (Formosinho, 1987, p. 8), não servia a democratização e a igualdade de oportunidades que a educação e o ensino deveriam promover. A escola tradicional mostrou-se insuficiente para acolher todos os alunos, de todas as classes sociais, levando à necessidade de alterar a conceção de ensino, de currículo e de proceder a mudanças estruturais profundas.

As alterações ao modo de organização do sistema educativo foram limitadas, uma vez que a sua estrutura se manteve praticamente inalterada ao longo dos tempos. A componente burocrática e a falta de alguma articulação, entre os diversos elementos deste sistema, têm condicionado as mudanças tão exigidas e necessárias. Continuam a manter-se as mesmas práticas curriculares e organizacionais, traduzindo-se numa prática educacional que ainda funciona de acordo com um modelo desfasado da realidade, para um mundo que parece ser outro.

Desejada por uns, recusada por outros, a verdade é que é difícil implementar qualquer mudança nas organizações, quer por receio do desconhecido, quer por comodismo ou conformismo. Todavia, é perspectivada como benéfica, em virtude da necessidade de acompanhar as exigências que os novos tempos impõem. Nesta linha, escreve Hargreaves,

“as reformas educativas estandardizadas são tão valiosas para uma economia do conhecimento sólida e para uma sociedade civil forte como as pragas de gafanhotos o são para uma plantação de milho” (2003, p. 20).

No que à escola diz respeito, é urgente a sua reinvenção, renovar os seus hábitos, preparar cidadãos para uma sociedade cada vez mais exigente, com um olhar crítico e um espírito aberto.

A massificação do ensino revelou algumas dificuldades em concretizar o que se encontra plasmado na lei, nomeadamente no que diz respeito à igualdade de oportunidades dos diferentes intervenientes, principalmente a nível de acesso e de sucesso educativo. Devido à crescente democratização do acesso ao ensino/educação, acederam à escola alunos provenientes de meios sociais e culturais diversos, com características heterogéneas (individuais, sociais, culturais, étnicas, de nacionalidade, de religião). Estando a escola vocacionada para servir um público homogéneo, a massificação potenciou a ideia de crise da qual parece difícil sair, resultando no reconhecimento da insuficiência do poder central enquanto único gestor da educação (Roldão, 2000).

Assim, no período pós-25 de Abril, as preocupações relativas ao alargamento da escolaridade mínima obrigatória, a massificação da escola, a sua gratuitidade e outros aspetos originaram uma sucessão de legislação publicitada (Carvalho, 2009). Todavia, as sucessivas reformas educativas não foram capazes de apresentar soluções eficazes que respondessem às necessidades. Nóvoa (2001) refere que a “crise da escola” não era propriamente uma novidade, dada a sua manifestação sistemática desde os finais do século XIX, não só em Portugal, como na generalidade dos países, independentemente do seu estado de desenvolvimento. Charlot (1987) define a situação como um problema estrutural, vulgar nos diversos países industrializados, associado ao facto de a escola surgir “simbolicamente desarmada perante a massificação [...], sem outra ideologia legitimadora que não seja o prometido destino profissional dos alunos” (Vilaverde Cabral, 2001, p. 62).

Na década de 20/30, Sérgio, notável pensador e pedagogo português, procurou criar uma “alma nova” na educação em Portugal (Carvalho, Brás & Gonçalves, 2015, p. 133), em que os docentes deveriam “provocar o interesse”, ou seja, incentivar os alunos a procurar soluções para os problemas apresentados. O conceito de apenas receber informação limita a aprendizagem, não motiva, não produz uma aquisição de conhecimentos duráveis e consistentes, aniquila por completo a oportunidade de o aluno ter um papel ativo, intervindo no mundo que o rodeia. Por isso, “à escola de súbditos contrapõe Sérgio uma escola criadora de homens autónomos, livres, o cidadão empenhado e ativo” (Carvalho, Brás & Gonçalves, 2015, p. 136). Assim, passa-se a exigir que o aluno tenha um papel ativo na sua

educação, sendo que para tal muito contribui o movimento da Escola Nova. A aprendizagem começou a ser reconhecida como um processo ativo do sujeito e não apenas inculcada do exterior pelo professor. Os interesses individuais e a motivação passaram a estar na base das estratégias e métodos de ensino e a prática de *magister dixit* deveria ser abandonada. No entanto, a realidade parece ter dificuldade em concretizar tal desígnio, muito embora exista em paralelo com a diversidade, pela heterogeneidade que comporta ao nível da dimensão humana, quer se trate de professores, quer se trate de alunos e dos contextos (Formosinho, 1992). Existe cada vez mais uma pluralidade de valores comportamentais, nas crianças, nos jovens, nas relações familiares, que a escola tem de acolher e para as quais tem de definir estratégias que possibilitem o sucesso académico e pessoal, o desenvolvimento de competências para encontrar o seu lugar na sociedade” (Azevedo, Silva & Fonseca, 2000, p. 3).

Mais recentemente, a heterogeneidade de alunos acentuou-se, consequência da globalização, das transformações políticas, sociais e económicas que promoveram a chegada ao nosso país de outras pessoas com culturas diferentes. A política de “escola inclusiva” imputou à escola o dever de acolher e apoiar adequadamente crianças desfavorecidas para que se sintam e sejam sempre membros da sociedade devidamente integrados e incluídos. Neste sentido, Azevedo, Silva e Fonseca referem,

Sempre se esperou dos sistemas de educação escolar [...] um forte impacto sobre a democratização social. Sobre estes sistemas históricos recaiu a responsabilidade de acolher as crianças e jovens, de todos os grupos sociais, tendo em vista garantir a igualdade de acesso aos benefícios sociais que eles proporcionavam: instrução, socialização, educação, qualificações e títulos escolares (2000, p. 3).

De facto, as alterações políticas, sociais e económicas e a globalização trouxeram a migração e a mobilidade no seio da comunidade europeia, pelo que se reconhece a necessidade de educar para os valores democráticos e de cidadania, para a igualdade de direitos, quer sejam de género, raça, cultura, e muitos outros. Ideia reforçada por Teixeira (2002) quando refere que os padrões culturais existentes nas organizações escolares são aspetos diferenciadores a partir da ação e interação de seus membros, pois o quotidiano escolar é marcado, cada vez mais, pela interação entre os diferentes membros que integram a escola, por normas que regem o dia-a-dia, pela partilha de vivências, culturas, emoções, opiniões, etc., que interferem no desenvolvimento dos alunos. Neste sentido, é importante que o modelo de gestão tenha em conta as questões culturais do meio em que se insere.

Deixamos de poder contar com a “escola das certezas” (Alves & Baptista, 2018, p. 135) para passarmos a uma escola de massas, diversificada, cujos protagonistas principais têm origens diferentes e ambicionam direções distintas. É fundamental que não se continue a ensinar o mesmo a todos, é necessário respeitar o tempo de cada aluno e a sua realidade local.

Associada a uma mudança de paradigma, passou-se então da escola tradicional para uma escola heterogénea, multicultural, com necessidade de acompanhar as mudanças sociais, a rápida transmissão de conhecimentos e informação, as novas tecnologias, os novos valores. Desta forma, assistiu-se, gradualmente, à implementação legislativa de alterações que incidiram sobre o currículo com o objetivo de o adequar aos alunos concretos, idealizando um currículo flexível, adequado às necessidades e características de todos e de cada um.

No que se refere a práticas pedagógicas/didáticas, promoveu-se a articulação, a interdisciplinaridade e a gestão flexível do currículo por parte dos professores.

Se o currículo tem sofrido alterações no sentido de se adequar aos alunos concretos, também a escola, enquanto organização, tem sido alvo de intervenção, no sentido de se atualizar e adequar à realidade concreta.

Consideramos fundamental, para conhecer a realidade contextual da escola, ter em conta dois domínios de influência que determinam a sua evolução social e a sua cultura, torna-se importante perceber os normativos legais ditados pelas orientações políticas, por um lado, e a realidade organizacional da escola, terreno específico e diferenciado de implementação das políticas educativas, por outro. Pois, de acordo com Lima, “De contrário, a organização surgiria como um universo insular e a análise tenderia a valorizar exclusivamente as variáveis organizacionais, as morfologias, os ambientes, os atores e os participantes internos” (1992, p. 19). Acrescenta que, no entanto, a análise da escola, baseada apenas na adaptação dos atores às influências externas, também se apresentaria como uma perspetiva utópica, extrema, que não reúne consensos, pelo que é desejável o equilíbrio entre as duas componentes.

Se é um facto que a escola sentiu necessidade de mudar a sua organização, gestão e liderança, também é reconhecida a pressão que tem sofrido dos sistemas económicos para adaptar os seus métodos para se tornar mais eficiente e com maior índice de sucesso. Santomé (2001) defende que em tempo de crise e de reestruturação dos mercados é comum o sistema educativo, nomeadamente os professores e as instituições escolares, tornarem-se alvo de atenção como sendo causa, e possível solução, para os problemas, gerando-se um certo pânico social.

Cada vez mais a educação está ligada a padrões de qualidade. Noções de eficácia e eficiência, qualidade e produtividade, estão associadas às políticas educativas mais recentes, uma vez que, claramente, se tende à aproximação do modelo empresarial. Fruto das pressões sociais a que a escola está sujeita, a excelência do serviço público prestado é a meta a atingir, sendo que a própria opinião pública acaba por a exigir (Carvalho, 2009). A competição é valorizada como uma componente educativa, “como um instrumento fundamental para aumentar a eficiência” (Carvalho, 2009, p. 127), numa perspetiva de “racionalidade instrumental tecnocrática” (Carvalho, 2009, p. 126), que sustenta a “superioridade de uns sobre os outros” (Carvalho, 2009, p. 126) e legitima as desigualdades sociais. Competitividade que se estende às escolas numa lógica de mercado, onde ela passa a ser valorizada, onde começa a ser delineado, em cada aluno, um valor no futuro mercado de trabalho. Perspetiva redutora da condição humana, das possibilidades infinitas de cada um se afirmar num contexto social, cultural e humano, de cada um assumir o seu universo criativo, interventivo e único. Por outro lado, a competição como desafio de se superar a si mesmo pode não ser nociva e levar ao desenvolvimento das potencialidades dos educandos. Esta é a perspetiva que tem vindo a ser adotada ultimamente, com a grande valorização dos direitos humanos na educação.

Surgem, ainda, as perspetivas mais céticas que referem que o currículo obrigatório é um meio de criar consenso e eliminar os “interesses conflitantes”, que “legitima as desigualdades e cria a ilusão de que as escolas são culturalmente idênticas” (Carvalho, 2009, p. 127). Veicula um conhecimento de massas, que tende a considerar irracional e divergente o que não se enquadra nesta lógica. Assiste-se, por isso, à naturalização e intensificação da cultura de mérito com incentivos à recompensa, à procura da excelência, com o foco nos resultados e na quantificação como base do sucesso ou insucesso. As consequências da quantificação dos resultados aumentam as desigualdades sociais, reduzem a qualidade a “um problema de custos de eficiência, que nunca tem em conta os excluídos, fazendo-nos concluir que nem sempre se apresenta como um direito de todos, mas um privilégio daqueles que se mostram mais capazes” (Carvalho, 2009, p. 129). Assim, os princípios em que assentam as políticas educativas são o da contabilidade, da quantificação e o de garantir a vigência da qualidade, à semelhança das lógicas de mercado e que, conseqüentemente, desvalorizam “os processos e os resultados mais difíceis de quantificar” (Carvalho, 2009, p. 129) e favorecem a standardização em prejuízo da diversidade. Estas perspetivas não são compatíveis com decisões refletidas e críticas.

Todavia, a escola tem a responsabilidade de promover o aumento das qualificações dos recursos humanos para a inserção no mercado de trabalho, devidamente adaptados à

nova realidade, à modernização tão evidente. Esta ideia é reforçada pelo relatório da Organização para a Cooperação Económica e Desenvolvimento (OCDE), quando afirma:

o ensino deve, simultaneamente, adaptar-se à evolução da situação económica e social e desempenhar plenamente o seu papel. Mas insistiu-se também, muitas vezes, na necessidade de proteger a escola das flutuações da moda e de defender a sua missão a longo prazo apesar das necessidades a curto prazo (OCDE, 1989, p. 53).

A ideologia da modernização marcou, a partir dos anos 80, a transformação das políticas educativas em vigor, altura em que os conceitos de descentralização e de autonomia ganham grande destaque.

A aproximação ao modelo empresarial traz consigo a necessidade de possibilitar a satisfação dos interesses a população-alvo. Também a possibilidade de escolha ganha relevância na medida em que permite aos alunos e às suas famílias optarem pela unidade escolar que mais lhes convém. No entanto, como alerta Carvalho, “transformar a escola num produto de consumo pode ter resultados catastróficos, na medida em que poderiam estar a criar-se rótulos para as escolas influenciando o modo de as perceber” (2009, p. 143). Neste contexto, ganha destaque, também, o conceito de “controlo de qualidade”, em que os resultados escolares se tornaram o instrumento de medição do sucesso académico. No entanto, para Carvalho (2009), o mesmo conceito pode contribuir quer para diminuir quer para aumentar as desigualdades sociais.

A discrepância entre os estabelecimentos de ensino também aumenta, consequência da diferenciação a que passam a estar sujeitos pela própria tutela, nomeadamente advinda da desigualdade financeira.

No sentido de identificar alguns fatores de mal-estar, que estão na origem da crise, Carvalho refere que “a produtividade e a eficiência, pressupostos que a racionalidade instrumental integra, não têm permitido que os atores se constituam enquanto sujeitos democráticos” (2013, p. 213). Esta abordagem impede a adoção de outros pressupostos de racionalidade que integrem a participação e emancipação, o que só poderá ocorrer com a mudança de paradigma. O sucesso é explicado por “uma ordem social dissimulada de normalidade, mas que dificulta o seu exame crítico” (Carvalho, 2013, p. 215) e perpetua o modelo e explica a sua vigência sobre todas as outras racionalidades.

Aponta, igualmente, para uma crise de motivação, consequência de os atores educativos não se sentirem realizados, inseridos num contexto democrático, em que o verdadeiro propósito da escola e da educação é pedagógico, de formação de

personalidades, de transmissão e de apropriação do saber e da cultura pensados de forma articulada (Carvalho, 2013, p. 215).

A quantidade de legislação produzida é reflexo de uma estratégia política controladora do meio e das pessoas. Tudo, aparentemente, parece estar decidido *a priori*, sendo as orientações relativas à organização de um ano letivo exemplo disso. Os professores são impedidos de se auto-organizarem, de escolherem, o que limita as suas possibilidades e que, simultaneamente, os desresponsabiliza da sua intervenção no quotidiano escolar. Neste âmbito, Carvalho defende que é muito importante impedir que “sejam tratados como coisas” (2010, p. 43-44), pois cada interveniente na vida escolar tem capacidades decisórias, que devem ser tidas em conta.

Por sua vez, Alves e Baptista consideram que o modelo escolar permaneceu intocável, no que se refere à “organização dos conhecimentos, dos espaços e dos tempos do agrupamento de alunos e alocação dos professores” apesar “dos esforços para renovar a qualidade dos processos e da qualidade escolares” (2018, p. 127).

A visão que defende uma revolução na escola aponta para a devolução da liberdade, do espírito crítico e da autonomia e pela construção de um entendimento entre os interlocutores.

No entanto, não podemos olvidar que o poder marca as relações entre indivíduos, sendo algo natural e necessário. Assim, para além de dotar da capacidade de deliberar, agir e ordenar, dependendo do contexto, o poder tem também uma relação direta com a capacidade de produzir algo. Neste contexto, Freire (1987) refere que não existe uma organização se não houver ordem, disciplina, prestação de contas. No entanto, “a ordem é reinventar a própria escola a partir da criticidade que a decisão deve incluir” (Carvalho, 2009, p. 447).

O dia-a-dia da escola é marcado pela tomada de decisões, umas de carácter obrigatório, de acordo com as indicações das instâncias superiores, outras necessárias no quotidiano escolar, devido à sua própria dinâmica. Estas decisões são vistas como rotineiras, mas são fundamentais para o correto funcionamento das escolas. Esta ideia é reforçada por Carvalho quando refere que “as decisões são sempre cruciais em menor ou maior grau, pelas consequências organizacionais que dela possam resultar” (2009, p. 118), ou seja, qualquer decisão tem sempre um efeito no funcionamento da vida da escola, cada um é afetado pelas decisões dos outros.

Reconhecendo que decidir é uma prática comum e de reconhecida importância para os agentes educativos, Carvalho (2009) destaca que a escola burocrática vem precisamente contrariar esta linha de pensamento, no sentido em que limita a ação dos diferentes

intervenientes ao cumprimento de normas e leis, à submissão ao poder dominante. Todavia, considera que “é recusando a condição de alienado, de espetador, de diminuído e de dirigido pelo poder dos mitos que lhe são impostos que o sujeito se transformará em força de mudança, que surgirá convertido em homem ou mulher, sujeito que se vê liberto de uma das maiores tragédias da atualidade, a expulsão da órbita das decisões” (2009, p. 449). Também cabe destacar que, como qualquer decisão, comporta riscos e nem sempre conduz a resultados excelentes, acarretando ainda o peso da responsabilidade, que nem sempre é fácil de suportar e que leva muitos a remeter a tomada de decisão para outros, circunscrevendo a sua ação à cópia da realidade e de “paradigmas culturais em forma de normas ou tradições” (Carvalho, 2009, p. 118), evitando sobressaltos.

A escola deve tornar-se num local de transformação do sujeito, na medida em que este adquire conhecimentos e tem a oportunidade de desenvolver uma opinião pública crítica. No fundo, pretende-se desenvolver cidadãos ativos, com um olhar crítico e capacidade de intervenção. Carvalho (2011) refere ainda que qualquer interveniente no contexto escolar tem o direito ao exercício da decisão, sempre em prol de uma escola democrática. Assim, os conceitos de decisão e de participação ganham destaque no ambiente escolar, numa defesa clara da democracia, que não se pode cingir apenas a questões políticas.

Em oposição a estes conceitos, a escola portuguesa continua sujeita ao centralismo das decisões políticas que reduzem “os atores educativos a meros objetos do sistema administrativo, que se limitam a obedecer ao receituário em forma de horários ou de outras questões organizacionais prescritas por instâncias externas à escola que obrigam ao distanciamento dos sujeitos da realidade” (Carvalho, 2011, p. 101). Estas práticas iniciam-se com a implementação das políticas educativas pós-25 de Abril, ganhando mais força com o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, reforçado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, atualizado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. A dinâmica da escola está condicionada pelas desconexões e incoerências dos modos de decisão, uma vez que está diretamente relacionada com a “convergência de lógicas ligadas tanto à racionalidade burocrática como à racionalidade da anarquia organizada” (Carvalho, 2011, p. 38).

Para que a escola democrática seja efetivamente uma realidade é necessário que os professores se tornem “autores de soluções”, determinados e prontos a promoverem novas medidas educativas. Ao moldá-los ou tentar moldar pela influência da racionalidade instrumental é-lhes retirada a capacidade de decisão e o poder de iniciativa, limita-se a procura da liberdade e da autonomia que deve caracterizar particularmente os professores, quando, nas palavras de Carvalho, “só na e pela decisão poderemos construir-nos como

homens e mulheres intervenientes, capazes de fazer parte ativa do mundo a que pertencemos, ao invés de meros espectadores” (2009, p. 125). Este papel interventivo é crucial na transformação das relações interpessoais, na economia e na cultura, na revolução global que se preconiza.

Para concretizar este pressuposto é necessário “questionar radicalmente o caráter supostamente imparcial e objetivo de toda a política educativa e de todos os processos que lhe dão origem” (Carvalho, 2009, p. 125) e dotar os professores de capacidade de criticar, de refletir e de tomar decisões e de adotarem uma atitude ativa, que lhes confira a responsabilidade e autoria das decisões, mesmo no âmbito da organização da escola, convertendo-os em sujeitos-agentes (Carvalho, 2009). Ora, uma mudança neste sentido dificilmente acontecerá, enquanto for permitida a desculpabilização face a uma entidade externa que domina e enquanto perdurarem as políticas centralistas e burocráticas, engendradas em gabinetes, sem auscultação nem incorporação das “decisões assumidas” pelos agentes diretos das escolas.

Geralmente as mudanças preconizadas provêm da intervenção de especialistas, com conhecimentos avançados, sendo desvalorizada a experiência, a reflexão e a visão dos intervenientes nos contextos educativos. Assim, são afastados da sua responsabilidade social e política e conduzidos à desmotivação e ao conformismo, que leva à adoção de atitudes passivas e rotinas tidas como certas, instala-se um marasmo de inoperância conducente às ideias sociológicas da teoria da reprodução. Os modelos repetem-se e reproduzem uma escola com os mesmos padrões, apesar de tanto ser apregoada a ideia de mudança.

Para que as mudanças deem resposta às reais necessidades é imprescindível ter, nas escolas, uma gestão capacitada para flexibilizar e adaptar as medidas à sua realidade, abandonando o “modelo de administração excessivamente centralizado” (Torres, 2008, p. 60), que caracteriza a escola portuguesa, e implementar uma nova abordagem de administração e gestão, até porque a centralização já mostrou que não dá resposta às necessidades dos contextos reais. Assim, qualquer projeto de mudança que se pretenda deve partir de um amplo conhecimento da forma de funcionamento da escola, da sua identidade e da sua cultura organizacional.

Para Afonso, a “gestão democrática” (1994, p. 32) e a cultura colegial dos docentes tornaram a escola pública numa estrutura sem liderança, sem uma visão estratégica dos objetivos a atingir. Defende, ainda, que se deve reconhecer o direito dos diferentes intervenientes na gestão democrática das instituições públicas escolares, motivo pelo qual é

importante promover o direito dos diferentes atores da comunidade educativa na gestão democrática das escolas.

A agenda educativa nas últimas décadas tem sido marcada pela construção de um modelo de gestão em paralelo com o modelo de avaliação das escolas, do pessoal docente e não docente e dos alunos. Aliás, é frequente ouvir declarações, quer de políticos, quer dos meios de comunicação social, no sentido de que o fim da tão falada “crise da educação” pode ocorrer através da implementação de um eficaz modelo de gestão escolar (Torres, 2011).

Ao longo dos anos, várias foram as designações e funções dos órgãos de gestão. A composição destes, assim como as suas competências e modos de funcionamento, foram sofrendo diversas alterações em função das opções políticas, mas sempre tendo como referencial a figura de um líder formal. Até ao aparecimento da figura de Diretor, todos os restantes órgãos de gestão eram eleitos pelos seus pares. O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, vem instituir a figura do Diretor e, com ele, um novo modelo de eleição, centrado unicamente no Conselho Geral da escola, dando também representatividade à comunidade, com idêntico peso de voto. O facto de a eleição do Diretor se realizar mediante concurso público salvaguarda o princípio de democraticidade, de objetividade e de imparcialidade no que respeita ao acesso ao cargo, embora qualquer método de escolha possua as suas próprias fragilidades, não sendo totalmente neutro (Carvalho, 2012).

O Conselho Geral funciona como um órgão “fiscalizador”, um “órgão de direção estratégico” e “órgão colegial de direção”, que promove a abertura da escola ao exterior, assegurando a participação e a representatividade da comunidade. O objetivo passa por dinamizar uma constante interação com outras instituições, associações e empresas, numa estratégia de rentabilização de recursos.

Quanto à participação dos encarregados de educação e de outros elementos educativos externos à escola, Carvalho (2012) alerta para a necessidade de se definirem limites nessa abertura da escola à comunidade, na participação neste órgão colegial, de forma a não desautorizar o professor, nem pôr em causa as suas competências enquanto indivíduo especializado na prestação do serviço educativo. Tal ressalva não retira a importância à participação dos pais e outros agentes externos na dinâmica interna da escola, já que é importante assegurar a melhor relação entre a sociedade e a educação (Carvalho, 2012).

Por outro lado, este novo modelo de gestão conta com a assinatura dos representantes autárquicos, facto que não é consensualmente aceite por parte do pessoal docente e não docente (Carvalho, 2015).

A figura de Diretor pode constituir o centro da vida escolar, exercendo uma ação unipessoal e que acarreta uma concentração de poderes, bem patente ao nível da constituição das equipas de gestão intermédia, frequentemente por sua nomeação, nem sempre conduzindo às melhores opções (Torres, 2011).

O perfil do Diretor influencia fortemente o modo de funcionamento da escola, na forma como organiza toda a estrutura, como é o caso da constituição de turmas, da distribuição do serviço docente, da elaboração dos horários. Neste sentido, é inquestionável a importância de uma liderança eficaz e concisa, visando promover o desenvolvimento de uma escola mais autónoma e de qualidade (Carvalho, 2012). A importância desta liderança no sucesso educativo está bem plasmada no mesmo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, onde, ao Diretor, são “assacadas as responsabilidades pela prestação do serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos”. O objetivo é a unidade escolar ter um “rosto”, um responsável.

O conceito de líder ganha força com esta organização escolar, cada vez mais aproximada do modelo empresarial, em que a preocupação com a eficiência e a eficácia se tornam a preocupação primordial para melhorar e valorizar a educação com vista ao sucesso da organização.

No entanto, o facto de ser uma liderança unipessoal bloqueia, em princípio, a possibilidade de participação dos diferentes atores educativos na dinâmica da escola. A este propósito, Carvalho (2012) considera ser de extrema importância fomentar uma administração democrática, que incentive à crítica construtiva. Apesar de as organizações necessitarem de uma figura com capacidade de decisão, o mesmo não implica que o líder esteja num patamar superior, como por vezes se percebe no ambiente escolar, e que exerça o poder sobre professores e restantes agentes escolares com grandes exigências e, às vezes, de forma autocrática, sendo até postas em causas as suas qualificações e perfil para o desempenho do cargo.

Encontrar uma liderança capaz de mobilizar toda a comunidade educativa revela-se de extrema importância. A liderança deve ser reconhecida, orientada para o trabalho individual e coletivo, que estimule, desafie, motive, crie espaços de diálogo, sempre com o objetivo de atingir os objetivos que definem a missão da escola, sendo certo que a liderança não se concretiza de uma só forma e que existem múltiplos perfis de líder.

Não existe liderança sem liderados (Carvalho, 2012), motivo pelo qual as relações estabelecidas entre intervenientes assumem especial pertinência, pois nesta ligação pode estar a chave do sucesso de uma organização escolar.

O reconhecimento da liderança é importante, pois promove um ambiente de trabalho mais salutar, em que o trabalho de equipa alicerça o sucesso educativo. A promoção de um ambiente de respeito mútuo, confiança, responsabilidades partilhadas, reciprocidade, cooperação, entre outros aspetos, pode advir da forma como um diretor interage com os diferentes intervenientes e tem um forte impacto no sucesso ou não da sua ação. Assim, espera-se do Diretor uma “liderança humana e humanizadora que com motivação e o *empowerment* de todos os atores conseguirá não ser marginalizada face à política dos números” (Leal & Carvalho, 2013, p. 35).

Sendo lançado aos Diretores o desafio de reunir todas as condições para que a escola cumpra a sua missão, através da interação entre os diferentes elementos da comunidade escolar, a sua liderança acaba por ser um “processo dinâmico de responsabilização e de partilha de decisões e ações” (Leal & Carvalho, 2013). Assim, é importante que o líder seja capaz de interagir, estabelecer relações de cordialidade, que se assumam como agente promotor do sucesso, da partilha, do estabelecimento de redes de parcerias, do desenvolvimento pessoal, de modo a contribuir com a finalidade de melhorar o serviço público prestado, trabalhando para que a sua unidade orgânica se constitua como um verdadeiro polo aglutinador nas diferentes áreas – desportiva, social, cultural, entre outras – da comunidade onde está inserida. Uma boa liderança será uma excelente forma de “(re)legitimar as escolas nas comunidades” (Leal & Carvalho, 2013).

No entanto, nem sempre a forma como os diretores exercem o seu papel promove uma racionalidade democrática e emancipatória. As exigências gestionárias emanadas superiormente pela tutela a que estão sujeitos são, por vezes, limitadoras da sua intervenção e do seu campo de ação, retirando a capacidade de autodeterminação e decisão aos diferentes agentes educativos. Estas condições, perpetuadas no tempo, provocam um desgaste e uma desmotivação contrários à elevação da auto-estima desejável e vital (Carvalho, 2013).

Acresce que a falta de formação especializada para o desempenho de cargos de direção de uma unidade orgânica escolar se tem constituído, também, como um entrave à ação de diretores. Nos dias que correm, os normativos estabelecem o direito à especialização, além da obrigatoriedade de formação específica para apresentação a concurso de Diretor de uma escola, condições positivas na opinião de Carvalho e Soares (2018). No entanto, a implementação desta área de formação continua aquém do desejável.

O diretor deve ser um empreendedor social, que promove uma escola aberta à comunidade e um ensino de qualidade. No fundo, o diretor acaba por ser aquele que pesquisa, inova, articula, propõe projetos, estabelece parcerias, entre outras medidas, com

o objetivo de cumprir com o plano de ação estratégico da escola. Estas competências vêm sendo exigidas à luz das diferentes publicações que visam implementar a descentralização e a autonomia. Neste sentido, o objetivo é que o Estado se constitua como um parceiro, a par de outros, como os municípios, por exemplo, cabendo à escola um papel ativo no estabelecimento dessas parcerias, considerada a estratégia mais eficiente e adequada, e, no delinear do seu projeto, em diálogo com os diversos intervenientes.

Muitas das ideias acerca das mudanças a operar nas escolas, enquanto organização, podem ser questionáveis. No entanto, somos de opinião de que não é condição necessária de se articular com a comunidade, estabelecendo parcerias e intercâmbios, para que os alunos que a frequentam se convertam em cidadãos ativos e interventivos. As parcerias possibilitam a integração social dos alunos e a ligação com a comunidade local, considerando a escola enquanto entidade com responsabilidades na área da educação cívica, da cultura, da arte, da proteção e do próprio desenvolvimento da comunidade, atuando mesmo como parceira na transformação e melhoria da qualidade de vida da comunidade e, conseqüentemente, da sociedade.

Assim, as autarquias locais passam a ter maior influência na educação, nomeadamente na responsabilidade pelas infraestruturas e equipamentos dos Jardins-de-Infância e Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, mas, também, em parcerias para dinamização de atividades educativas de apoio social às famílias e de enriquecimento curricular.

Para alguns autores, o processo de transferência de competências para as autarquias, no âmbito da descentralização administrativa, acaba por se tornar uma estratégia de manutenção de controlo, agora remoto, baseado em resultados. No entanto, tal como refere Carvalho e Felizardo (2019), na esfera da descentralização educativa há ainda muito trabalho e muita investigação a realizar, além do debelar das dificuldades de articulação e organização. Caso se consiga atingir uma parceria efetiva, na qual os interesses dos alunos estejam em primeiro lugar, a transferência de competências para o poder local poderá ter resultados bastante satisfatórios.

Nas últimas décadas, o fenómeno da descentralização das políticas educativas iniciou-se em quase todos os países e tem vindo a desenvolver-se no sentido da passagem de um modelo centralizado de controlo para um modelo de autonomia e autorregulação das escolas, com a crença de que a resposta aos problemas se encontra no contexto onde estes existem.

O artigo 239.º da Constituição da República Portuguesa, de 1976, consolida a aplicação do regime democrático alcançado pela “Revolução de Abril”, efetivando a

descentralização administrativa (Formosinho & Machado, 2013). Embora a Reforma de Veiga Simão (Lei n.º 5/73, de 25 de julho) já previsse o princípio da descentralização, a *Lei de Bases do Sistema Educativo* (Lei n.º 14/86, de 14 de outubro) reforçou-o, uma vez que legislou “uma distribuição de poder nas decisões educativas, através da descentralização dos órgãos e da participação popular na definição da política e na direção e gestão dos estabelecimentos de ensino” (Fernandes, 1988, p. 507). Nesta fase, a descentralização praticada era limitada a um ou outro setor, mas permitiu já a variedade dos poderes e dos responsáveis envolvidos nas diferentes estruturas educativas.

As práticas de descentralização têm como metas a promoção da relação da escola com o território local, de trabalho em rede, entre outras. As parcerias tornam-se uma realidade fundamental e necessária, no sentido que possibilitam um ensino de maior qualidade, mais diversificado e adaptado à realidade local.

A *Lei de Bases do Sistema Educativo* prevê, no artigo 38.º, que “o sistema educativo deve ser dotado de estruturas administrativas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local, que assegurem a sua interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades e, ainda, de instituições de carácter científico”.

Por sua vez, o número 2 do artigo 44.º sugere a criação de um departamento de educação em cada região, tendo como objetivo coordenar e acompanhar a atividade educativa no meio em que se insere, promovendo uma maior proximidade. Assim, a relação da escola com o território local pretende romper com o princípio da nacionalização do ensino e que, em nome da igualdade, contribuiu para acentuar os desequilíbrios regionais (Formosinho & Machado, 2013).

As políticas educativas em Portugal, assim como em países de costumes centralistas, foram reconstruídas e o território local tornou-se um referencial para justificar “as iniciativas mais diversas, desde a territorialização e descentralização das políticas educativas, à modernização administrativa, à mobilização de local de estruturas comunitárias, à autonomia dos estabelecimentos de ensino, à criação de mercados educativos e à privatização do serviço público de educação” (Barroso, 2013, p. 13). A mudança da gestão pública, ocorrida na década de 70 do século passado, introduziu medidas de descentralização administrativa, apoiada em “uma retórica de modernização e de uma lógica de privatização do ensino público” (Barroso, 2013, p. 14). Neste âmbito, o “local” ganha relevo como espaço de inovação e a descentralização permite que se alcancem os seguintes objetivos:

- Aproximar o local de decisão do local de aplicação;

- Ter em conta as especificidades locais;
- Promover a participação dos utilizadores dos serviços públicos na sua gestão;
- Reduzir a burocracia estatal;
- Libertar a criatividade;
- Desencadear a inovação pedagógica (Barroso, 2013).

Apesar de se manter a tutela do Estado no sistema educativo, Barroso (2013) refere que “a descentralização administrativa e o reforço da autonomia das escolas destinam-se a garantir a concorrência e a liberdade de escolha” (2013, p. 19). No entanto, os resultados alcançados por Portugal no Programa Internacional de Avaliação dos Alunos (PISA)<sup>1</sup> vieram demonstrar que os benefícios da descentralização, quando existem, aparecem associados ao aumento das desigualdades escolares.

Embora a importância atribuída ao território local aumente consideravelmente, nomeadamente face às políticas de requalificação do poder administrativo, a forma como a descentralização está a ser concretizada demonstra que estamos distantes dos objetivos dos seus defensores, havendo ainda um longo caminho a percorrer.

Cabe agora ressaltar as diferenças claras entre políticas de territorialização no âmbito escolar e políticas de descentralização.

A territorialização refere-se a medidas locais de natureza e execução autónomas, dentro dos limites de intervenção local definidos por lei. As principais finalidades da territorialização, segundo Barroso, são:

- Contextualizar e localizar as políticas e a ação educativas, contrapondo à homogeneidade das normas e dos processos, a heterogeneidade das formas e das situações;
- Conciliar interesses públicos (na busca do “bem comum” para o serviço educativo) e interesses privados (para a satisfação de interesses próprios dos alunos e suas famílias);
- Fazer com que, na definição e execução das políticas educativas, a ação dos atores 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) (2005, p. 140-141).

---

<sup>1</sup> PISA – programa de avaliação desenvolvido pela OCDE que proporciona às escolas a possibilidade de avaliar os resultados de aprendizagem dos seus alunos nas áreas da Leitura, da Matemática ou das Ciências e a sua capacidade para mobilizar competências na resolução de situações do dia-a-dia.

Já Charlot (1994) referia que a aposta na territorialização era uma questão de pressão política, mas que criava situações não desejáveis, nomeadamente pela falta de transparência na sua concretização.

Segundo a análise realizada por Barroso (2013), o local passou a ter uma importância acrescida na efetivação das políticas educativas, fazendo apelo a dinâmicas de trabalho em rede e em parceria, com vista a uma nova forma de regulação institucional. É nesta nova visão sobre a educação, assente na multiplicidade de atores, processos e espaços específicos que potenciam a criação de novas políticas educativas, “adequadas” a cada território, que não são mais do que medidas de descentralização, que pressupõe novos modelos de regulação, como afirma Barroso (2013).

Por outro lado, a descentralização educativa é um processo complexo, nem sempre consensual. Para muitos autores, este processo apenas tem como objetivo uma maior responsabilização das escolas e uma monitorização indireta, através dos sistemas de avaliação aferidos e de prestação de contas. Ou seja, o Estado não tem o controlo do processo e das estratégias, mas exige os resultados. A descentralização pretende trazer uma política de modernização do Estado e da qualidade dos serviços prestados aos cidadãos. Para isso, é necessário fazer convergir medidas de reforço da autonomia das escolas, sem desresponsabilizar o Estado. Descentralizar é uma forma de administração, que no caso da escola, visa tornar efetiva a autonomia.

Assim, estabelece-se uma relação direta entre as políticas educativas de descentralização e de territorialização e a tão falada autonomia das escolas, que tem sido gradualmente implementada ao longo das últimas três décadas com a convicção de que contribui para o aumento da qualidade educativa das escolas.

Em termos de legislação, o Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, conferiu às escolas a possibilidade de:

- Ensaiai (tímidas) formas de gestão flexível do currículo;
- Definir algumas políticas de alocação de alunos, professores e gestão dos tempos letivos e de ocupação de espaços;
- Organizar e oferecer atividades de complemento curricular, de animação socioeducativa, de ocupação dos tempos livres ou de desporto escolar;
- Gerir o crédito horário disponível para o exercício de cargos de gestão intermédia e de desenvolvimento de projetos pedagógicos;
- Proceder ao recrutamento de pessoal auxiliar de ação educativa em regime de tarefa ou de contrato a tempo certo;

- Conseguir autofinanciamento e gerir as receitas geradas pela prestação de serviços na escola;
- Estabelecer parcerias entre escolas, nomeadamente para a criação de centros de recursos educativos e centros de formação.

Neste sentido, o Estado criou medidas legislativas com o objetivo de proceder às mudanças e deslocar para a escola a procura de soluções contextualizadas, que através do poder centralizado não era possível concretizar. As escolas tornaram-se cenários concretos de implementação de medidas, tomadas no sentido de alterar a sua forma de gestão e administração.

Vários autores apoiam as políticas de implementação da autonomia das escolas, no sentido da sua desburocratização. Por sua vez, os opositores a esta medida referem que acaba por ser uma recomposição do poder central, em que o Estado mantém sempre o seu papel de regulador e controlador, acentuando-os ao conferir níveis mais elevados de autonomia. No entanto, existe uma outra perspetiva que reconhece a excessiva concentração de poderes no local, o que pressupõe um controlo político mais direto sobre as escolas.

Para contrapesar a centralização de poderes, desenvolvem-se processos de desconcentração e de autonomia, para cujos contratos, a protocolar com a tutela, municípios e entidades parceiras constituíram medidas específicas e contemplaram estratégias próprias a partir dos pontos fracos identificados em cada unidade orgânica/escola. A escola, como local onde se operacionaliza a autonomia, mobiliza-se no sentido de alterar a sua organização, o que implica processos de tomada de decisão em função de opções no âmbito pedagógico, curricular, administrativo, estratégico e organizacional, de acordo com o Projeto Educativo. São ainda criados o Regulamento Interno, o Plano Anual de Atividades e os Contratos de Autonomia, como documentos reguladores e orientadores da organização educativa.

Através dos contratos de autonomia passa a ser possível tomar decisões locais, contextuais com possibilidades diversas. Estes permitem também afetar maior número de recursos ao desenvolvimento mais eficiente do Projeto Educativo, possibilitando às escolas a reorganização da implementação do ensino e a gestão de recursos humanos.

A elaboração de um contrato de autonomia passa pela apresentação de uma proposta de solicitação de mais recursos e pela operacionalização de alterações organizacionais que permitam superar os pontos fracos e potenciar os pontos fortes, evidenciados através do processo de avaliação externa.

No decurso deste processo, a escola estabelece parcerias e vai-se envolvendo com a comunidade local, abrindo as suas portas e permitindo a interação social e cultural local, que acaba por enriquecer o currículo dos alunos na sua dimensão social, de intervenção e de responsabilidade cívica. Permite também a vivência democrática nas tomadas de decisão e o envolvimento dos diversos atores. O objetivo passa por criar uma escola para todos e, ao mesmo tempo, uma escola de excelência. Para isso, é necessário um efetivo trabalho em equipa, entre os diferentes agentes educativos, que rompe com os modelos anteriores. Na realidade, pretende-se que o aluno alcance o resultado esperado tendo em conta o percurso efetuado, ou seja, as estratégias de aprendizagem aplicadas são criadas em função da individualidade, das necessidades de cada um.

Com a alternância no poder central, as escolas têm realizado verdadeiros malabarismos na implementação das sucessivas medidas e reformas preconizadas pelos diferentes governos. A aplicação prática dessas medidas tem exigido que as escolas se tornem não só executoras do que é estabelecido pelo poder central, mas também autoras de decisões que possibilitam a sua implementação e o pleno funcionamento de cada unidade orgânica, saindo reforçado o conceito de autonomia (Carvalho, 2010). Na escola cumpre-se o que o poder central delibera, muitas vezes com dificuldade em solucionar os diferentes constrangimentos que ocorrem no quotidiano da vida escolar. No entanto, a decisão é necessária para que a escola funcione. Citando as palavras de Carvalho, “aceitar que uma escola funciona apenas à custa das decisões expressamente prescritas pelas instâncias superiores de decisão, é sofrermos de miopia face à inviabilidade de importar o modo de pensar sobre alguns aspetos do mundo natural para a gestão e organização da escola” (2010, p. 40).

O quotidiano escolar é marcado por uma panóplia de situações decisórias, quer do ponto de vista burocrático, quer de outro âmbito em que se dá azo a uma relativa autonomia. Nesta linha, a realidade da atuação das escolas pode ser traduzida numa frase proferida por diversos autores educativos, “aqui não se decide nada e decide-se tudo” (Carvalho, 2010, p. 38). De facto, a escola é uma organização complexa, daí a necessidade de dimensões variadas para a sua análise. Os debates em torno da finalidade e função da escola são uma constante ao longo das últimas décadas e a insatisfação é uma realidade. Espera-se demasiado da escola em relação às suas hipóteses de concretização e sobre ela todos opinam, mesmo pouco sabendo, esperando dela o que não lhe compete ou faz parte das suas competências/objetivos.

As últimas décadas ficaram marcadas pelo aumento do interesse dos pesquisadores pela escola enquanto instituição, numa primeira fase, e, posteriormente, pela escola

enquanto organização. No entanto, fruto de algum comodismo e até alguma resistência em aceitar mudanças que implicam alterações na forma como o ensino é praticado, assistimos, frequentemente, ao retardamento da mudança. Qualquer projeto de mudança pretendido deve partir de um amplo conhecimento da forma de funcionamento da escola, da sua identidade, da sua cultura organizacional. Alves e Baptista apresentam uma visão do que deverá efetivamente mudar para constituir as escolas como “comunidades humanas de aprendizagem” em que verdadeiramente “todos podem aprender”, enumerando os seguintes fatores:

- a) As pessoas – O elemento humano como estando no centro da ação educativa e em que lhes seja possível o encontro, o debate e a partilha;
- b) O currículo – tendo por base as pessoas, assenta em conhecimentos apropriados, produzidos, pesquisados, partilhados, baseados em projetos numa perspetiva interdisciplinar e transdisciplinar. Esta abordagem implica a passagem de uma pedagogia do “consumo para uma pedagogia da produção e da transformação”;
- c) Os espaços – amplos, diversos, com diferentes possibilidades, luminosos, permitindo a transparência, a observação em consonância com o papel do professor como observador, monitorizador e gestor da aprendizagem;
- d) Tempo – maior duração, sendo de atenção e de envolvimento ativo dos alunos e professores;
- e) Agrupamento de alunos – flexibilidade, a unidade turma deixa de ser a única possibilidade, outras oportunidades de encontro e de interação;
- f) Modos de trabalho pedagógico – colocar o aluno no centro da ação, de acordo com o princípio pedagógico de Dewey *learning by doing*, sob os princípios da autonomia, da responsabilidade, da interação, do contrato;
- g) Tecnologias digitais – implementação dos *tablets* em substituição dos manuais clássicos e dos quadros tradicionais;
- h) Um tempo dos professores – criadores e autores de novas possibilidades educativas em que as práticas colaborativas substituem a anterior solidão, onde a escola se torna “mais humana, mais atenta, mais próxima de realizar o potencial de cada ser humano (2018, p. 138-141).

Em síntese, hoje a escola é um lugar de desafios, onde se testam e aplicam diversos projetos que visam a melhoria contínua do processo educativo e, concomitantemente, dos resultados escolares. O quotidiano escolar é marcado por sucessivas abordagens para a

dinamização, a envolvimento e a participação em atividades de natureza diversa, que permitem a ligação da escola à comunidade envolvente, cabendo ao Diretores um papel de liderança e promoção da mudança necessária.



## 2. PARCERIAS E ESCOLA

Muitos são os motivos que nos fazem questionar, procurar estratégias sobre o que fazer para aumentar a participação dos diferentes intervenientes no processo educativo. Diversos fatores contribuíram para que não se possa conceber a escola fechada sobre si mesma, afastada e distante da comunidade, entre eles a pressão exercida sobre a escola relativamente à prestação de um serviço de qualidade, que não existe à margem da ideia de uma gestão eficiente e eficaz, conceito presente, de forma recorrente, nos discursos referentes à modernização da educação. A democratização de oportunidades no setor educativo, que implica um maior envolvimento de todos os atores no projeto pedagógico, contribuiu para a reforma da escola pública. A comunidade é convidada a participar de forma mais ativa no dia-a-dia escolar, integrando órgãos de decisão da escola, sob a égide de que a participação social é necessária para que se consolide a democratização da sociedade.

O valor social da escola é inquestionável e, nesse sentido, como refere Armani, “o desafio da educação não é exclusivo de nenhuma instituição. É um desafio que, pela sua complexidade, requer a colaboração simultânea de múltiplas instituições” (2015, p. 37).

A escola de massas criou a necessidade de o poder central encontrar soluções contextualizadas para dar resposta aos desafios da nova escola, o que levou ao surgimento de políticas de descentralização da educação. As escolas foram, neste âmbito, dotadas de autonomia progressiva, através de diversas leis e normativos, para desenvolverem os seus projetos educativos e para encontrarem, na comunidade, as parcerias necessárias para a concretização dos seus objetivos e metas incluídos nesses mesmos projetos, respondendo ao imperativo de que “não é possível, para governos, executar um bom programa social sem fazer parcerias com a sociedade” (Mesquita, 2015, p. 10). A escola interage com a comunidade, tendo em conta as suas especificidades. É neste enquadramento que Leite (2003) afirma que é possível concretizar um projeto educativo contextualizado e com sentido para as populações que o vivem.

O estabelecimento de parcerias é uma realidade em praticamente todos os setores da sociedade, porque se constitui como uma prática de extrema relevância, em grande parte devido à dimensão económica. Aliás, a sua origem encontra-se no universo empresarial, tendo por base as lógicas de mercado. Sendo a parceria uma cooperação entre instituições públicas e/ou privadas, a sua concretização acaba por ser um objetivo estratégico, onde ambos têm a ganhar.

O conceito parceria, genericamente, define-se como um acordo entre duas ou mais partes, com vista à obtenção de um objetivo comum, podendo ser estabelecida entre sujeitos públicos ou privados, individuais ou coletivos. Assim, as parcerias implicam processos de cooperação que resultam em benefícios para ambas as partes, sendo que as potencialidades do trabalho em parceria são inúmeras e sugerem a proximidade dos intervenientes, tendo em consideração os aspetos de “cultura de parceria, visão sistemática da realidade e visão territorial das ações” (Carrilho, 2007, p. 117).

Para Amaro, a parceria 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” (1999, p. 17).

Por sua vez, Carrilho apresenta o conceito de parceria como o “processo através do qual dois ou mais atores se relacionam com base em pressupostos-chave que têm tradução na dinâmica de determinado projeto” (2006, p. 283). Mesquita introduz no conceito de parceria o termo valores, quando refere que é um “compromisso compartilhado entre indivíduos e instituições, baseado em valores, visão e objetivos comuns para a realização de intervenções que contribuam com o desenvolvimento do potencial inerente a um grupo ou território” (2015, p. 14)

No que diz respeito ao contexto educativo, a parceria é entendida como “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).

Martins (2009) refere que o conceito de parceria está em estreita ligação com outros, tais como participação, corresponsabilização e comunicação, numa dinâmica de interação que um trabalho de equipa exige. Mesquita acrescenta que “o trabalho em parceria é valioso para a educação porque favorece o estabelecimento de redes e o diálogo entre diferentes educadores e instituições” (2015, p. 10). Verifica-se que a questão do poder ou de ganhos de poder parece não ser o foco desta relação, mas antes a possibilidade de estabelecer acordos entre as partes interessadas, visando dar respostas às necessidades educativas pretendidas.

Para Rodrigues e Stoer (1998) o conceito de parceria é a denominação portuguesa do conceito de partenariado, em que o Estado direciona o poder para as comunidades locais, incentivando-as a responsabilizar os partenariados pela eficácia. Assim, a parceria

possibilita o desenvolvimento de projetos de âmbito local, através de uma organização formal e direcionada para o desenvolvimento comunitário. Por sua vez, o partenariado exige uma interação mais informal entre os diferentes atores envolvidos e com base numa organização de carácter mais formal.

No contexto escolar, Canário define partenariado educativo como “a associação da escola aos diferentes parceiros mobilizáveis para assegurar a educação das novas gerações, assim como, a aquisição de novas competências para o trabalho” (1995, p. 151). Desta forma, a educação deve identificar, articular e otimizar recursos com origem na escola e na comunidade, promovendo uma administração combinada e integrada.

Por sua vez, Marques define partenariado como “a associação de parceiros sociais com fins educativos” (1996, p. 35). Ou seja, vai à origem desta nova relação social, considerando que a seleção dos parceiros é a etapa fulcral para o sucesso do projeto, sendo que as parcerias devem ser ponderadas de acordo com o contexto em que se desenvolvem.

O conceito de partenariado socioeducativo apresentado por Martins é “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” (2009, p. 66), o que pressupõe um método dinâmico entre os intervenientes, com a definição de um conjunto de estratégias.

Marques (1996) diferencia três níveis de partenariado no que diz respeito à relação estabelecida entre uma escola e uma empresa:

1. A escola faz uma procura junto de uma empresa ou empresas locais;
2. A escola e a empresa partem de um acordo sobre o interesse de chegar a um projeto comum a negociar, em que a empresa e a escola terão um interesse explícito;
3. A escola e a empresa associam-se para um projeto comum, com objetivos exteriores mais globais, que têm a ver, por exemplo, com uma participação mais efetiva num programa de desenvolvimento local.

As parcerias, aplicadas ao contexto educativo, representam o culminar de toda uma evolução histórica da escola relativamente à sua função e lugar na sociedade, decorrente da sua democratização e universalização. Esta estratégia tem-se revelado uma inovação social, com cada vez mais destaque, permitindo a renovação e reconfiguração das práticas educativas existentes.

É um trabalho em equipa, articulado entre diferentes instituições em benefício dos alunos. Este tipo de trabalho pressupõe “uma noção mais plural e abrangente” dos modelos que determinam a educação, tendo “um papel importante na mudança de paradigmas na área” (Mesquita, 2015, p. 12), já que implicam um vínculo mais permanente, com partilha de objetivos e resultados.

Compromisso, corresponsabilidade, junção de esforços, sintonia na conceção, no planeamento e na realização do que se pretende desenvolver, uma certa complementaridade e reciprocidade, são elementos chaves numa parceria. É desejável que cada um ofereça o que tem de melhor, pois “quando a escola e a organização social se unem na defesa dos direitos das crianças e adolescentes, elas podem mais” (Mesquita, 2015, p. 61). Por isso, as parcerias constituem-se enquanto estratégias de aproximação da escola à sociedade, que envolve autarquias, empresas, coletividades e outras instituições, em que cada um deve estar em pé de igualdade e com a mesma finalidade, com vista à dinamização de um projeto educativo comum e/ou outras iniciativas.

Os autores Carneiro, Cerol e Lopes destacam a importância para a escola do estabelecimento de relações com as empresas, referindo a “necessidade de trabalhar mais perto e em parceria com empregadores” (2010, p. 45). Para Rodrigues e Stoer (1998), as parcerias justificam-se como uma forma de superar os problemas existentes em ambiente escolar, nomeadamente no que diz respeito ao combate ao insucesso e abandono escolares.

No contexto educativo, os parceiros são considerados extensões do Estado, precisamente pela ausência deste, uma vez que a limitação dos recursos públicos é uma realidade. Surgem como uma estratégia para dividir responsabilidades face aos educandos e suas famílias, na procura de um serviço de qualidade cada vez mais exigente. No entanto, apesar de se verificar a descentralização das ações, continua a existir a centralização das decisões, já que o Estado é sempre o último responsável perante os cidadãos, não se podendo desresponsabilizar das suas funções de supervisão, controlo e fiscalização.

No estabelecimento de uma parceria há objetivos bem definidos, responsabilidades específicas e funções devidamente distribuídas. As parcerias podem ser pontuais, para determinada atividade, ou prolongarem-se no tempo, consoante a meta pretendida. Tanto se podem desenvolver em situações/projetos simples, de concretização imediata, como podem ser mais complexas, abrangentes e temporalmente longas.

Uma vez que as parcerias são uma estratégia relativamente recente em contexto educativo, é necessário ter em atenção as diferentes responsabilidades e pesos relativos de cada ação, nunca esquecendo que o foco prioritário de uma parceria em contexto educativo

é a própria educação e o desenvolvimento integral da criança. A promoção de uma comunicação efetiva entre os parceiros possibilita o constante ajustamento das medidas e a avaliação do trabalho desenvolvido, o que por sua vez exige transparência e compromisso por parte de todos os envolvidos.

O ponto de partida para a construção de uma parceria passa pela valorização mútua, pelo valor da ação conjunta. É importante que os envolvidos conheçam a forma de trabalhar, os objetivos e metas de cada instituição. Respeitar as diferenças, a identidade e as especificidades de cada parceiro, encontrar pontos de convergência, que potenciem os pontos fortes, são aspectos fundamentais. Para que possam garantir algum sucesso, inicialmente a experiência pode ser levada a cabo em pequena dimensão, não dispensando um planeamento rigoroso e uma avaliação constante dos resultados obtidos, bem como uma comunicação aberta e respeitosa, baseada na confiança.

O conhecimento do território onde se atua é fundamental. Neste sentido, Dowbor refere que “boas parcerias partem de uma sólida compreensão dos interesses existentes, de um esforço, frequentemente penoso para cada um de nós, de aprender a ler a realidade do outro ponto de vista” (2002, p. 92).

Num estudo de caso apresentado por Costa (2015), referente à análise de uma parceria estabelecida entre o Centro de Atendimento Especial à Criança e ao Adolescente de Paranavaí e a Escola Municipal de Getúlio Vargas, no Brasil, é demonstrado que

nas parcerias não há uma única forma de aproximação. O caminho é construído a cada momento. Na parceria, as organizações lançam mão de sua própria flexibilidade para encontrar o melhor arranjo. E nele colocam seus conhecimentos e sua experiência para alcançar o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes (2015, p. 32).

Armani (2015) identifica alguns constrangimentos na implementação de parcerias entre as organizações da sociedade civil e as escolas públicas no Brasil, tais como a resistência à mudança e à saída da zona de conforto. Refere que “é muito mais difícil pôr as coisas em movimento se a escola não tiver inovação pedagógica e o diálogo institucional como dimensões do seu projeto político pedagógico” (2015, p. 37). Portanto, o desafio passa por romper com a “resistência dos professores à colaboração das OSC’s” (Armani, 2015, p. 39), porque se, por um lado, as parcerias apresentam incertezas, por outro, traduzem-se como forma de revitalização da prática educativa, que causa um impacto positivo nas aprendizagens dos alunos e promove a transformação dos próprios parceiros.

O autor reconhece que “as experiências mais interessantes são aquelas em que a aproximação vai gerando conhecimento, aprendizagem e laços de confiança” (2015, p. 40) e que se pode concretizar através da discussão de um pré-projeto de trabalho, envolvendo todos os intervenientes.

No Brasil, as parcerias estabelecidas no meio educativo têm alcançado resultados bastante positivos. Este sucesso tem proporcionado mudanças no cenário do país, pois, como refere Mesquita, “em grande parte dos municípios, as parcerias são condição essencial para que a Educação Integral se concretize. Elas ampliam os espaços para o trabalho com as crianças e oferecem atividades diversificadas, ausentes da maioria dos currículos escolares” (2015, p. 10).

Numa investigação levada a cabo em Portugal foi possível constatar que as “escolas valorizam as parcerias, apesar de serem as que têm classificações mais baixas as que lhes dão mais importância” (Leite *et al.*, 2015, p. 845). O mesmo estudo aponta para diferenças do tipo de parcerias estabelecidas entre escolas, consoante o tipo de classificações. Assim, em escolas com classificações mais baixas, as parcerias dirigem-se mormente às áreas do apoio psicológico e dos equipamentos/serviços educativos, enquanto em escolas com classificação mais elevadas a opção passa mais pela área do conhecimento científico, privilegiando os projetos de âmbito internacional. Neste sentido, podemos constatar que a rede de parceiros varia consoante os interesses da escola, demonstrando claramente a adequação ao contexto educativo em que se insere, depreendendo-se que

parcerias concorrem para a valorização da escola na comunidade, sendo reconhecido o seu contributo para o desenvolvimento local. Ao mesmo tempo, constituem uma condição importante na responsabilização coletiva pela educação e funcionamento das escolas e para a promoção da inovação curricular. Todavia, as escolhas dos parceiros não são independentes dos problemas que as escolas enfrentam e dos objetivos que perseguem, constatando-se nessa diferença marcas de alguma influência dos territórios sociais que as escolas servem (Leite *et al.*, 2015, p. 848).

Por sua vez, para Oliveira, “o objetivo maior das parcerias é, sem dúvida, promover experiências desafiadoras às crianças e adolescentes. Experiências que estimulem novas aprendizagens e ampliem seu universo de saberes. Tais vivências podem ser sociais, culturais, artísticas, intelectuais ou afetivas” (2015, p. 91).

Estas novas políticas pretendem responsabilizar os diversos atores da comunidade local pela resolução de constrangimentos em ambiente educativo (Dias, 2003),

representando também uma excelente forma de aproximar a escola da família (Van Zanten, 2010) e de aplicar processos curriculares mais enquadrados (Fernandes *et al.*, 2013). Em síntese, as parcerias podem constituir-se como uma prática social inovadora, que contribui para uma educação com maior qualidade (Estaço, 2001).

Embora cada vez mais se reconheça vantagens no estabelecimento de uma parceria, é muito importante colocar algumas questões que podem esclarecer os motivos que as justificam. Nomeadamente, o que se procura com uma parceria, qual a sua necessidade, o que se espera do parceiro e o que se oferece à parceria?

O estabelecimento de parcerias entre a escola e a comunidade potenciam as atividades idealizadas, as aprendizagens dos alunos, entre outros aspetos. Uma parceria é uma nova oportunidade de possibilitar um ensino mais diversificado, inovador, adaptado à realidade em que se encontra inserida a escola, em que todos os envolvidos saem beneficiados, dando-lhe relevância enquanto forma de impulsionar a sociedade atual para a resolução eficaz de problemas sociais.

A “infinidade de possibilidades que se coloca em movimento” (Pereira, 2015, p. 119) obriga a que os envolvidos na parceria estejam cientes das mudanças que, porventura, possam vir a ocorrer, bem como a articularem-se em rede, partilhando informação e experiências. Este trabalho de aproximação e diálogo entre os diferentes intervenientes acaba por beneficiar os atores principais, os alunos.

Além do mais, as parcerias possibilitam, ainda, a produção e partilha de conhecimento, que fortalece a prática profissional, com consequências nos resultados, no cumprimento dos objetivos traçados, na diversificação de estratégias de aprendizagem, assim como na rentabilização de recursos. Há claramente uma partilha de saberes e de experiências promotoras de novas oportunidades de atuação (Mesquita, 2015).

Tratando de um processo coletivo, as parcerias requerem muito trabalho, conhecimento mútuo e diálogo. Exigem uma gestão de esforços e um planeamento eficaz, com reuniões sistemáticas, logo, requerem investimento de tempo, esforço e recursos (Mesquita, 2015).

A este propósito, Mesquita sintetiza algumas dimensões presentes numa relação de parceria:

- a) Compreensão compartilhada da realidade social em que se estrutura a ação conjunta;
- b) Construção de relações de confiança entre os parceiros, por meio do diálogo e do conhecimento mútuo, proporcionados pela convivência.

- c) Respeito e valorização das diferenças entre os parceiros, com troca de saberes e *expertises* e que complementa as competências no desenvolvimento das ações;
- d) Flexibilidade nas relações, que favorecem o surgimento de novas oportunidades de atuação. A flexibilidade também possibilita recriar os processos de trabalho;
- e) Comunicação ágil e contínua, o que alimenta o processo coletivo de trabalho;
- f) Transparência na prestação de contas e na avaliação de cada parte envolvida;
- g) Apropriação dos resultados e impactos gerados pelas ações comuns;
- h) Respeito pela autonomia dos parceiros, o que pressupõe a definição clara de papéis e funções de cada um. (2015, p. 16).

Para Ferreira, a necessidade e a valorização das parcerias decorre da “própria incapacidade dos poderes públicos centrais para encontrarem soluções para os problemas do desemprego, da pobreza, da injustiça social, que emergiram ou se agravaram” (2005, p. 84) no último quartel do século XX, procurando encontrar nos parceiros possibilidades de compartilhar a sua responsabilidade educacional. Também Marques e Silva destacam a “limitação dos recursos públicos e os requisitos de qualidade de serviço, cada vez mais exigentes” (2008, p. 33).

Analisando a legislação produzida ao longo dos tempos, constatamos diversos avanços e recuos nas medidas implementadas, muitas vezes provocadas pela mudança de liderança do Governo.

O enquadramento legal deste conceito surge, pela primeira vez, plasmado no Artigo 9.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/89, de 14 de outubro, quando elenca os objetivos da escolaridade mínima obrigatória, destacando-se:

- e) facultar contactos e experiências com o mundo do trabalho, fortalecendo os mecanismos de aproximação entre a escola, a vida ativa e a comunidade e dinamizando a função inovadora e interventora da escola;
- f) favorecer a orientação e a formação profissional dos jovens através da preparação técnica e tecnológica, com vista à entrada no mundo do trabalho.

As linhas de orientação da reforma do sistema educativo de 1989 visam criar uma nova estrutura curricular para o ensino básico e secundário, assegurando que todos os

alunos pudessem concluir a escolaridade mínima obrigatória, com o objetivo de prosseguirem estudos no ensino superior ou optar pela integração no mundo do trabalho. Assim, com a intenção de introduzir no sistema educativo possibilidades de experiências e orientação profissional através da cooperação entre escola/empresas no contexto local, davam-se os primeiros passos para estabelecer ligação entre o sistema educativo e as entidades externas.

Também no âmbito desta reforma, é publicado o Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto, que institucionaliza a Área Escola como uma componente não curricular. A finalidade principal desta nova proposta passava pela concretização dos saberes através de projetos multidisciplinares em articulação entre a escola e o meio em que estava inserida. O desenvolvimento da Área Escola implicava, então, um trabalho em conjunto, entre o pessoal docente e os restantes atores educativos, nomeadamente a família e representantes da comunidade local, assumindo a escola um papel de relevo enquanto “pólo de desenvolvimento da comunidade local”.

Em função do contexto em que é estabelecida, uma parceria tem duração e objetivos variados. O protocolo estabelecido vigora enquanto se justificar para implementação de determinada meta ou até que uma das partes manifeste a intenção de terminar essa relação de partilha.

As parcerias podem ser tão variadas quanto as características de cada instituição envolvida. Neste contexto, Azevedo descreve que as parcerias “com histórias, metodologias e objetivos diferentes, lembram aqueles casamentos que dão certo exatamente porque cada parceiro é bem diferente do outro” (2015, p. 53). Para o mesmo autor, as parcerias mais eficazes são aquelas que “foram construídas a partir do reconhecimento das diferenças e também da consciência da incompletude de cada uma para dar conta da tarefa educativa” (2015, p. 53). Na realidade é um trabalho valorizado pela complementaridade dos envolvidos, atingindo, portanto, resultados mais satisfatórios e abrangentes, porque as entidades envolvidas se completam “o ponto forte de uma, às vezes, é o ponto frágil da outra. E, ao mesmo tempo, as qualidades de ambas podem se somar” (2015, p. 53). Azevedo também reforça o valor do trabalho em conjunto, precisamente devido à “heterogeneidade das contribuições e da homogeneidade dos objetivos: educar mais e melhor” (2015, p. 53). Vai mais longe ao afirmar que “em rede, há maior sinergia para a realização de ações diversificadas. É no coletivo que os problemas são diagnosticados e as soluções encontradas” (2015, p. 53).

Trabalhar para o mesmo não se traduz em perda de identidade. Pelo contrário, fortalece o trabalho em rede e o impacto significativo resulta da soma das competências das

instituições parceiras. No entanto, o trabalho em rede implica morosidade. São processos de troca, em constante expansão e com diversas etapas de construção, um trabalho de grande intensidade, com avanços e recuos, em constante adaptação.

O Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, veio implementar o Projeto Educativo e o Regulamento Interno como instrumentos de gestão, construídos pelas escolas, capazes de organizar toda a vida da escola na sua relação contextual e de as levar à conquista progressiva da sua autonomia. No preâmbulo do referido documento pode ler-se: “A autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um Projeto Educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere”. Neste sentido, estabelece-se o regime de autonomia das escolas oficiais dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário em três planos: autonomia cultural, autonomia pedagógica e autonomia administrativa.

Uma nova referência ao projeto educativo é feita no Despacho 8/SERE/89 que regulamenta o funcionamento do Conselho Pedagógico e de outros órgãos pedagógicos. De entre as atribuições do Conselho Pedagógico, salienta-se a de “desencadear ações e mecanismos para a construção de um projeto educativo de escola” e, nas atribuições do Conselho de Grupo e do Conselho Consultivo, a de “colaborar na construção de um projeto educativo de escola”.

Ambos os documentos visam reorganizar a administração educacional para se estabelecer a reforma educativa, invertendo uma gestão tradicionalmente centralista, prevendo a transferência de poderes de decisão para os planos regional e local. Pretende-se redimensionar o perfil e a atuação das escolas nos planos cultural, pedagógico, administrativo e financeiro, alargando, simultaneamente, a sua capacidade de diálogo com a comunidade em que se insere e reforçando a sua autonomia.

No que se refere à autonomia cultural, o Artigo 4.º do referido diploma define claramente a envolvimento de entidades locais, nomeadamente autarquias, coletividades ou associações, “através da organização ou participação em ações de extensão educativa, difusão cultural e animação sociocomunitária”.

Por sua vez, no Artigo 8.º é legislada a autonomia pedagógica da escola, exercida “através de competências próprias nos domínios da organização e funcionamento pedagógicos, designadamente da gestão de currículos e acompanhamento dos alunos, da gestão de espaços e tempos escolares e da formação e gestão do pessoal docente”. A interação com entidades externas também aparece aqui plasmada, quando, no Artigo 9.º, se

redige que as escolas devem “participar, em conjunto com outras escolas, na determinação de componentes curriculares regionais e locais que traduzem a inserção da escola no meio e elaborar um plano integrado de distribuição de tais componentes pelas diferentes escolas, de acordo com as características próprias de cada uma”. As parcerias surgem aqui mencionadas quando se faz referência ao estabelecimento de protocolos com entidades externas à escola para a concretização dos objetivos definidos.

A redação do Artigo 12.º também prevê a abertura da escola ao meio envolvente através da possibilidade de utilização das instalações escolares pela comunidade local.

O Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, faz referência à transferência de poderes de decisão para o âmbito local, no sentido de assegurar “à escola as condições que possibilitam a sua integração no meio em que se insere”, exigindo a participação da comunidade no dia-a-dia escolar. No Artigo 9.º, prevê-se que representantes da autarquia e representantes dos interesses socioeconómicos e culturais da região componham o conselho de escola/área escolar. O mesmo diploma apresenta, ainda, um modelo de direção e gestão nos seus aspetos de natureza comum e de aplicação específica, introduzindo o conceito de área escolar para a Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O Despacho Conjunto n.º 12-I/SEAE/SEEI/99, de 23 de julho, prevê a possibilidade de reforço do crédito horário. Juntamente com o Despacho n.º 13-781/2001, de 3 de julho, legislação subsequente à entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, prevê a inserção de medidas políticas de reforço da autonomia dos estabelecimentos de ensino em Portugal. Este novo regime de gestão e administração surgiu com o objetivo de descentralizar o poder de decisão, pela devolução de recursos e competências levando as escolas ao desenvolvimento gradual da sua autonomia, à valorização da sua identidade. Para o efeito, as escolas foram dotadas, dentro do quadro legal de referência, de liberdade de opção na sua organização e gestão, com largas margens de autonomia, tendo em conta a sua identidade e os contextos em que se encontram inseridas. Esta procura de estratégias contextualizadas tinha como objetivo facilitar a concretização na escola de princípios e valores de democratização, igualdade de oportunidades e qualidade da escola, enquanto serviço público, promotor do sucesso dos alunos.

Já a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo, preconizava na organização do sistema educativo “descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas de modo a proporcionar uma correta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes” (Artigo 3.º).

O Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, põe em prática os princípios da representatividade, da democraticidade e da intervenção comunitária.

O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, define autonomia como sendo “o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios: estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projeto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados” (Artigo 3.º). É este diploma que possibilita a constituição de agrupamentos de escolas e a reorganização da rede de Jardins de Infância e de escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta organização permitiria, a nível pedagógico, de acordo com o Artigo 6.º, a “construção de percursos escolares integrados, a articulação curricular entre níveis e ciclos educativos” e uma gestão de recursos educativos mais racional e adequada às necessidades. Gradualmente, a criação de agrupamentos escolares permitiu proceder à devida afetação dos recursos humanos e outros à concretização do projeto educativo da escola, através de uma organização coerente e flexível.

A autonomia, mais do que a descentralização e a desconcentração, pressupõe uma transferência de competências e de responsabilidades da Administração Educativa - central e regional - para a escola. Nesse sentido, o normativo supracitado prevê também, como medida última, a figura dos Contratos de Autonomia e Desenvolvimento como instrumento inovador, capazes de conferir a algumas escolas níveis mais elevados de autonomia, dando-lhes a possibilidade de tomarem decisões no domínio pedagógico, curricular, administrativo, financeiro e organizacional e de desenvolver o seu projeto educativo de uma forma mais eficaz.

Barroso refere que o conceito de autonomia “está etimologicamente ligado à ideia de autogoverno” (1997, p. 17) e à capacidade que os indivíduos ou as organizações têm de se orientarem por regras próprias, pressupondo liberdade e capacidade de decisão. Considera-a, no entanto, relativa no sentido que pode existir em relação a uns aspetos e não existir em relação a outros:

A autonomia é um conceito relacional [...] pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependência e num sistema de relações. A autonomia é também um conceito que exprime um certo grau de relatividade: somos mais, ou menos, autónomos; podemos ser autónomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras. A autonomia é, por isso, 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 (1997, p. 17).

Com o desenvolvimento da autonomia, iniciou-se todo um processo de inter-relações múltiplas, não só no interior da escola entre os diversos atores que mais diretamente se integram no processo educativo, como através das relações com a comunidade envolvente e com os parceiros educativos. A escola deixou de se circunscrever ao seu interior e abriu-se à comunidade partilhando objetivos, valores, cultura. Neste sentido, partilhamos a opinião de Formosinho, Ferreira e Machado, quando referem que “está ao alcance da escola aproveitar esta oportunidade política de “entrega” do poder e da responsabilidade da Administração Central aos contextos locais e às escolas para alicerçar práticas e tendências autonómicas, que, ao mesmo tempo, a “libertam” da tutela e a “amarram a interdependências não só no seu seio mas também na comunidade em que se insere e que serve” (2000, p. 187).

Esta progressiva abertura e inserção comunitária implicam, de facto, uma interdependência, que pode ser vista como uma autonomia relativa. No entanto, pressupõe a democratização na tomada de decisões, pelo envolvimento e participação ativa dos diversos atores, no interior da escola e da comunidade social, política, cultural e económica que a envolve.

Esta relação com outras entidades, nomeadamente o poder local, advém da intenção de descentralizar e favorecer a dimensão local das políticas educativas, no sentido de ordenar, de forma coerente, a rede educativa, através da partilha democrática de responsabilidades e estratégias com um fim comum.

Com esta finalidade, foi posteriormente publicado o Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro, legislação que veio complementar esta intenção e levou à formação dos Conselhos Municipais de Educação e à elaboração das Cartas Educativas, destinadas a ordenar e a enquadrar nas políticas dos municípios o seu contributo e o seu papel, enquanto parceiros educativos nessa busca contextualizada de soluções educativas, nomeadamente de gestão de recursos e estratégias de desenvolvimento sustentado.

O Decreto-lei 115-A/98, de 4 de maio, é o documento que consagra o Projeto Educativo como documento essencial da administração e gestão das escolas, operacionalizado num Regulamento Interno e num Plano Anual de Atividades. No Artigo 2.º, à semelhança do Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, é definida a autonomia da escola como “a capacidade de elaboração e realização de um projeto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo”, não apenas algo imposto de fora, mas construído no interior da escola.

O Projeto Educativo constitui um documento estratégico que representa a ideologia, os princípios e as estratégias de cada escola e da respetiva comunidade educativa, com o

objetivo de atingir níveis mais eficientes de gestão dos recursos físicos e financeiros, dos recursos humanos e pedagógicos e do próprio currículo, adequando-o às características daquela comunidade e, dentro da própria escola, às características dos diferentes alunos. O conceito de projeto tem a ver com atividades que "não se coadunam com a uniformização [sendo antes] um estudo, em profundidade, um plano de ação sobre uma situação, sobre um problema ou um tema" (Cortesão, Leite & Pacheco, 2002, p. 20-21). Também Leite (2001) o considera um instrumento facilitador da organização escolar em termos das dinâmicas de mudança e que concretiza a gestão da autonomia da escola quando é concebido e desenvolvido de acordo com as perspectivas e participações diversas, que proporcionem a existência de diálogo dentro da escola e desta com a comunidade, enriquecendo a cultura e os saberes escolares com a dimensão social.

Cada escola, ao elaborar o seu Projeto Educativo, parte da análise do meio envolvente nos seus aspetos geográficos, históricos, culturais, sociais e económicos, do conhecimento do potencial humano que "vive" na escola, que são os alunos, os professores e os funcionários, e dos parceiros próximos com os quais se estabelecem fortes interações, como sejam as famílias e a comunidade mais alargada. A definição das linhas educativas orientadoras da escola deve, pois, implicar processos de negociação entre os diferentes atores da comunidade. Deve ser um fator de interação e congregação entre a comunidade educativa e os seus parceiros e desenvolvida com base nas suas diferentes perspectivas e potencialidades, conferindo singularidade e identidade à escola. Neste sentido, são estabelecidos os objetivos, as regras e as linhas de orientação que norteiam a atuação da escola, pelo que se transforma num documento que permite à escola usufruir de poder para, em muitos aspetos, desburocratizar o processo de resolução de problemas e a procura de soluções contextualizadas, mais adequadas ao desafio da mudança.

Associada aos princípios do projeto está a valorização da dimensão individual do ser humano, da sua autonomia e das suas capacidades, as exigências sociais de criatividade e de inovação, que o transformaram num símbolo da atualidade e numa das marcas da sociedade contemporânea nas mais diversas áreas de atividade (Costa, 1991).

Pelo exposto se depreende que constitui objetivo fundamental do poder central dotar as escolas de meios que lhes permitam concretizar a democratização, a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento das suas potencialidades, através da implementação do seu Projeto Educativo.

O Decreto-lei 115-A/98, de 4 de maio, aponta ainda para dois importantes instrumentos de regulamentação da organização da escola: o Regulamento Interno, "para os

principais setores e serviços escolares”, e o Plano Anual de Atividades, onde se formulam as “prioridades de desenvolvimento pedagógico.”

Como já referimos, um aspeto de reconhecida importância é o facto do Projeto Educativo emergir da conceção de escola como comunidade educativa, pelo que é:

um documento pedagógico, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objetivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade da ação educativa (Costa, 1991, p. 10).

O poder de decisão, agora descentralizado, passa a ser partilhado, não só ao nível dos órgãos constituídos pelos diversos atores da escola, como pelo poder local, pelas interligações e parcerias que envolve, tendo subjacente a ideia de um processo de construção “negociado” democraticamente.

Os objetivos e as finalidades educativas devem ser definidos com base nas necessidades identificadas e devem obedecer às prioridades inerentes às características dos alunos, daquela escola, contextualizada na respetiva comunidade, de acordo com as suas especificidades e particularidades, possibilitando-lhes melhores aprendizagens. Assim, para garantir a eficácia é, pois, necessário o abandono de uma gestão centralizada em favor de uma gestão mais local, mais centrada nas escolas.

O Projeto Educativo surge como um instrumento que vai possibilitar a definição e a formulação das estratégias organizacionais para enfrentar desafios educativos, funcionando como fator orientador da sua autonomia. Ele é, em suma, um elemento estruturante do planeamento e da ação da escola, a expressão dos princípios, orientações e metas a atingir, um instrumento catalisador das dinâmicas escolares e referência para a construção de outros documentos, como o Projeto Curricular de Escola, o Regulamento Interno e o Plano Anual de Atividades.

A relação entre a escola e a comunidade é reforçada neste diploma, Decreto-lei 115-A/98, de 4 de maio, quando refere no preâmbulo:

O desenvolvimento da autonomia das escolas exige, porém, que se tenham em consideração as diversas dimensões da escola, quer no tocante à sua organização interna e às relações entre os níveis central, regional e local da Administração, quer assumir pelo poder local de novas competências com

adequados meios, quer ainda na constituição de parcerias socioeducativas que garantam a iniciativa e a participação da sociedade civil.

No que diz respeito à avaliação das escolas em Portugal, a sua implementação já estava prevista na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, referente à primeira Lei de Bases do Sistema Educativo, mas somente em 2002, com a Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, foi diplomada a obrigatoriedade de cada estabelecimento de ensino realizar o seu processo de autoavaliação (Artigo 6.º).

No ano de 2006, foram dados os primeiros passos para a implementação da avaliação externa das escolas (Clímaco, 2005), aferindo também “o modo como estas se inserem nos territórios locais e como constroem parcerias com as diversas instituições e agentes dessas comunidades” (Leite *et al.*, 2015, p. 826), sendo definido que todas as escolas públicas fossem alvo deste processo até 2011. Coube à Inspeção Geral de Educação (IGE), posteriormente designada Inspeção Geral de Educação e da Ciência (IGEC), proceder à avaliação com a finalidade de contribuir para a “melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos e promover o aperfeiçoamento contínuo das escolas/agrupamento de escolas” (Leite *et al.*, 2015, p. 831). Já para a IGEC, tem sido “valorizado o desenvolvimento de práticas de regulação que contribuem para o desenvolvimento de procedimentos sistémicos e institucionais de avaliação externa e que promovem a prestação de contas e a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens (2011, p. 16).

O primeiro ciclo avaliativo decorreu entre os anos de 2006 e 2011, enquanto o segundo ciclo terminou em 2015. Os domínios definidos neste último ciclo foram (1) resultados; (2) prestação do serviço educativo; (3) liderança e gestão. É no domínio do segundo ciclo que se enquadra a avaliação das vivências curriculares disponibilizadas aos alunos para a sua formação, assim como das interações e das parcerias existentes entre a escola e a comunidade.

Posteriormente, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, no Artigo 58.º, na alínea f), prevê, no que diz respeito à atribuição de competências nos contratos de autonomia, a possibilidade de *“Associação com outras escolas ou agrupamentos de escolas e estabelecimento de parcerias com organizações e serviços locais”*.

Em síntese, o estabelecimento de parcerias entre diversas entidades tem tido, nos últimos anos, um aumento significativo, fruto do reconhecimento da importância da cooperação para superar constrangimentos e potenciar os pontos fortes dos atores envolvidos. A escola é uma organização muito complexa, pela diversidade de atores e

múltiplas interações e detém uma função determinante na formação de crianças. No entanto, não é a única responsável. Nesta perspetiva, as parcerias podem ser uma forma de amenizar a responsabilidade que a sociedade incute à escola, no que diz respeito à formação dos alunos, potenciando maior qualidade de aprendizagens. As parcerias acabam por se constituir uma responsabilidade partilhada entre a escola, as famílias e a comunidade, com um efeito positivo no sucesso educativo. Nesta linha de pensamento, Davies refere que “quando as parcerias se desenvolvem, têm efeito positivo no sucesso escolar das crianças, na estabilidade das famílias e no apoio dos pais e da comunidade para a escola” (1994, p. 385). O mesmo autor enfoca que a parceria se deve basear na conjuntura da responsabilidade partilhada e sobreposta entre a escola, a família e a comunidade, no que diz respeito ao desenvolvimento e à aprendizagem dos alunos, traduzidos em planos e acordos específicos, ficando claras as obrigações da família perante a educação da criança.

## **2.1. AS PARCERIAS NA RELAÇÃO ESCOLA / COMUNIDADE**

A realidade local em que se insere a unidade orgânica deve ser o ponto de partida para a sua definição dos objetivos e política educativa. A monitorização por instâncias superiores é recomendada, de forma a acompanhar o desenvolvimento de todo o processo e credibilizar o projeto. Uma vez que a educação é um assunto de todos, o envolvimento das autarquias e empresas locais é um fator determinante. A relação entre parceiros deve ser baseada pela igualdade de direitos e deveres.

Sempre que se pretenda estabelecer uma nova parceria é importante avaliar se a opção se apresenta com uma real mais-valia para a escola. Esta deve ser formalizada através da assinatura de protocolos que assegurem os termos exatos em que é efetivada.

Esta prática social inovadora constituiu-se como meio de territorialização da educação e de concretização da autonomia, definidas no Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, no artigo 6 e na alínea 7,

no exercício da respetiva autonomia, e sem prejuízo do disposto nos números anteriores, podem ainda os agrupamentos de escolas ou as escolas não agrupadas estabelecer com outras escolas, públicas ou privadas, formas temporárias ou duradouras de cooperação e de articulação aos diferentes níveis, podendo para o efeito constituir parcerias, associações, redes ou outras formas de aproximação e partilha que, de algum modo, possam

contribuir para a prossecução de algum ou alguns dos objetivos previstos no presente artigo.

As parcerias permitem estabelecer com a comunidade as interações necessárias para possibilitar um equilíbrio de trocas que dão sentido à escola como meio onde as crianças e jovens adquirem competências, que lhes permitam efetivamente adaptar-se e serem cidadãos ativos, favorecendo a atualização constante da escola. Por outro lado, contribuem para o desenvolvimento das sociedades locais.

Barroso defende que “o espaço local é um lugar “mítico” regenerador das políticas públicas de educação” e que a descentralização tem por objetivo “aproximar o local da decisão do local da aplicação; ter em conta as especificidades locais; promover a participação dos utilizadores dos serviços públicos na sua gestão, reduzir a burocracia estatal; libertar a criatividade e desencadear a inovação pedagógica” (2013, p. 17).

Apesar das potencialidades apontadas e da necessidade de o Estado diminuir a função de prestador direto, conservando, todavia, a estratégia de coesão nacional e equidade social, o mesmo autor apresenta os aspetos críticos a estas teorias que estão longe de terem os resultados práticos sugeridos.

É também intenção do Estado a modernização e requalificação da administração pública e o reforço da democracia local através do estabelecimento de parcerias.

A descentralização de poderes permitiu o envolvimento da comunidade local, levando a um ensino mais adaptado à realidade em que se insere. Neste sentido, as parcerias começam a ganhar terreno a partir da década de 90, nomeadamente através da importância reconhecida à relação escola/sociedade local. Já em 1984, se reconhece às autarquias o importante papel de “parceiro socioeducativo” (Martins, 2009), através do Decreto-Lei n.º 100/84, de 29 de março, que regulamenta a transferência de responsabilidades e competências para os Municípios, nas áreas da educação e tempos livres.

## **2.2. A DESCENTRALIZAÇÃO E AS PARCERIAS**

Ao longo da história foi-se verificando que a participação popular contribui para uma melhor definição das políticas educativas, com maior coerência na sua implementação. “O discurso da modernidade é explícito na valorização da qualidade, admitindo, num primeiro momento, diferentes critérios para a sua definição e, num segundo momento, estabelecendo

indicadores quantitativos” (Arelaro, 2007, p. 905). Assim, deparamos com a necessidade de construir a contemporaneidade da educação, “na democratização das oportunidades educacionais que, por sua vez, implicava maior participação de todos no projeto pedagógico, para que se viabilizasse uma radical reformulação da escola pública” (Arelaro, 2007, p. 906). Neste contexto, todos os intervenientes são desafiados a participar de forma mais ativa na vida das escolas, construindo-se uma comunidade educativa que abrange quem está no interior da escola e fora das suas paredes (Gohn, 2004). Deparamo-nos, então, com um conceito que permite uma visão mais alargada do conceito de educação, não limitado ao processo de ensino/aprendizagem no interior da escola. Gohn (2004) refere-se também ao conceito de educação não formal, enfocando especialmente os processos interativos do dia-a-dia entre indivíduos. A interação entre educação formal e não formal tem contribuído para o sucesso de alterações de relevo no campo da educação, mais propriamente no que se refere à cidadania.

Atualmente, requer-se a participação de todos: pais e encarregados de educação são atores essenciais quando se fala na abertura da escola à comunidade; parceria entre instituições, participação ativa da comunidade escolar e das autarquias e outros organismos públicos. Aliás, as constantes variações das condições sociais e as contrariedades daí resultantes obrigam a um permanente equacionar da educação. Por outro lado, a complexidade de interações que se estabelecem em ambiente escolar origina, inevitavelmente, uma contínua interação com a comunidade local, que deve ser regulada pela participação e discussão, que conduz à aproximação e cooperação entre as escolas e a comunidade local.

Hoje em dia, ações centralizadas e isoladas não fazem qualquer sentido. É importante partilhar saberes e experiências na diversidade natural existente na sociedade, de forma a possibilitar a obtenção de resultados efetivos na qualidade de vida dos cidadãos. A valorização do território “favorece a relação das crianças e adolescentes com o lugar onde moram, com sua história e de sua família” (Azevedo, 2015, p. 58).

A partir de 1988, foram dados grandes passos para inverter o centralismo herdado do Estado Novo. Neste sentido, vários diplomas foram sendo publicados com o intuito de dotar as escolas de maior autonomia. Após um longo percurso, finalmente, as instituições educativas têm a possibilidade de elaborar o seu próprio projeto educativo, adequado ao meio em que o estabelecimento de ensino se encontra inserido e às próprias exigências da comunidade (Cunha, 1989).

As políticas de territorialização enaltecem os princípios de descentralização e da escola aberta à comunidade, como forma de adaptar-se ao contexto local. No entanto,

Cavaliere adverte que “a participação de organizações da sociedade civil e de outras instâncias da administração pública é desejável e pode ser enriquecedora, desde que isso não signifique pulverização das ações e sim o fortalecimento da instituição escolar” (2007, p. 1032), com melhoria da dinâmica escolar e com a implementação de projetos mais eficientes.

No que se refere ao local, Azevedo refere que “numa realidade tão complexa, é um grande desafio pensar uma educação que considere as particularidades de cada território, sem abrir mão do que é direito de todos” (2015, p. 54). Ou seja, considera que é fundamental compreender a cultura de cada território, promover a partilha de conhecimentos, partilhar vivências e proporcionar oportunidades de diálogo, de forma a produzir efeitos na escola e na comunidade em que está inserida. Vai mais longe ao afirmar que “parcerias interinstitucionais ampliam a capacidade educativa e promovem um compromisso da população com a educação das futuras gerações” (2015, p. 54).

Para Koga, “as políticas públicas atuam nos territórios partindo de um plano global, sem prever as particularidades de cada território” (2015, p. 72). No entanto, é essencial ter em atenção as especificidades naturais do local onde vão ser implementadas. Assim, o desafio que se coloca passa pela “articulação entre os grandes objetivos e diretrizes e as diversidades territoriais” (Koga, 2015, p. 72), surgindo as parcerias como uma proposta “social inovadora” (Estaço, 2001) de “um novo arranjo educativo, em conexão com o território” (Oliveira, 2015, p. 94), socialmente

Com a implementação de parcerias, o Estado pretende dividir a responsabilidade educacional. No entanto, as parcerias não podem ser consideradas um objetivo a atingir, mas sim um modo de funcionamento e de organização das relações entre os atores de instituições diferentes. É um processo que surge da participação efetiva, em que há diluição de poderes em benefício de uma tomada de decisão negociada (Martins, 2010).

Em Portugal, há vários registos de parcerias na educação estabelecidas com outras entidades. Quer ao nível da saúde, da cultura, do desporto como de outras instituições, vários são os exemplos anotados com muito sucesso.

Este tipo de parcerias possibilita dar resposta a limitações que a própria escola possui, beneficiando não só os agentes diretos (alunos), como as suas famílias e a própria comunidade em que está inserida.

As crianças passam, na realidade, a maior parte do dia na escola. No entanto, também participam nas atividades no meio familiar e/ou da comunidade, contribuindo, por exemplo, na execução de tarefas doméstica ou no envolvimento em atividades de associações locais.

Na frase “é preciso uma aldeia para educar uma criança”, provérbio africano mencionado por Rodrigues (2006, p. 307), a escola é uma parte dessa aldeia que, juntamente com a família e outros organismos da comunidade local, contribui para o desenvolvimento integral de cada jovem.

A comunidade também está presente na escola, quer pelos alunos, quando trazem as suas vivências pessoais, quer pela família, uma vez que as suas expectativas face à escola prendem-se no sentido de como ensinar, como manter a disciplina e como tratar o aluno (Schmelkes, 1994).

A família e a escola necessitam de encontrarem pontos de convergência para que as dificuldades surgidas sejam minimizadas/superadas, um trabalho em equipa, em que se encarem como “parceiras de caminhada” (Sousa & Filho, 2008, p. 7). Com efeito, “a escola tem grande importância educacional na formação do ser social, por isso, a sintonia entre escola e família é fundamental para que criem uma força de trabalho capaz de provocar a mudança da estrutura social. Portanto, a parceria de ambas é necessária para que, juntas, atuem como agentes facilitadores do desenvolvimento pleno do educando” (Sousa & Filho, 2008, p. 8). Afinal, espera-se da escola um papel ativo em diversas áreas, como a educação sexual, ambiental, rodoviária, entre outras, que se assume serem também da responsabilidade da própria família e do Estado, e que, por isso, exigem uma abordagem abrangente e participação integral da sociedade.

A título de exemplo de parcerias promotoras do desenvolvimento social, voltemos ao ano de 1988, um marco, efetivamente, na implementação de novas relações entre as escolas e as autarquias em particular. No âmbito do Desporto Escolar, muitas escolas, que até ao momento não tinham instalações desportivas adequadas, viram a possibilidade de desenvolver as suas atividades desportivas em infraestruturas municipais, abrindo as portas a um ensino com mais qualidade e segurança. Como refere Cunha (1989) “1988 talvez tenha sido o ano que Portugal mais esforços fez para se deslocar do sistema burocrático para o ideal comunitário.”

Da análise bibliográfica efetuada, constatamos uma série de aspetos facilitadores do estabelecimento e sucesso das parcerias (Mesquita, 2015), tais como a observação das qualidades e o respeito das particularidades de cada instituição envolvida, a intencionalidade educativa das ações compartilhadas, a capacidade de ajustamento ao funcionamento de cada instituição, o respeito pela função e forma de trabalhar de cada um, a construção de relações de confiança, a manutenção de uma comunicação frequente e aberta, a garantia do compromisso dos profissionais envolvidos, a definição em conjunto de ações e formas de aplicação, com uma definição clara das responsabilidades de cada

envolvido, o fortalecimento da parceria no território e sua importância e a riqueza das diversidades existentes na comunidade.

Depreende-se que estamos perante um novo conceito de ensino e de aprendizagem. Na verdade, “a partir da parceria, as competências, habilidades e atitudes são trabalhadas simultaneamente por ambas as instituições” (Oliveira, 2015, p. 126). Esta situação é conseguida através da abertura de espaços de diálogo, interação, partilha, percebendo que *“juntos somos mais fortes”*.

Em tom de conclusão, ressalte-se que, se a gestão se pode delegar, a verdade é que não é de todo delegável a responsabilidade da educação, sendo o Estado sempre o último responsável perante o cidadão, não podendo “demitir-se das suas funções de supervisão, controlo e fiscalização” (Marques & Silva, 2008, p. 43). Assim, à transferência da responsabilidade sucedem-se as políticas de avaliação, enquanto forma de o Estado continuar a exercer o seu controlo (Afonso, 2009), através de “novos modelos de regulação” (Rochex, 2011, p. 3), esperemos que sempre com o intuito de garantir uma educação de qualidade e igual para todos.

### **2.3. AS PARCERIAS NOS TEIP**

Na década de 80, Chauveau afirmou que, no campo educativo, é fundamental

pensar em termos de ação educativa global e não limitar a ação aos processos de ensino; integrar o ensino no seu contexto social e cultural; iniciar uma pedagogia aberta à vida da cidade ou ao setor rural, aberta a uma série de participantes; criar um espaço educativo com a participação efetiva dos diversos componentes da vida educativa (1982, p. 12).

Atenta esta lógica, aparecem em Portugal os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), criados pelo Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de agosto, como estratégia de combate a problemas relacionados com as desigualdades sociais (Barbieri, 2003; Leite, Fernandes & Silva, 2013). Esta medida legislativa possibilitou a adoção de um modelo de gestão renovado, dando mais autonomia aos estabelecimentos de ensino, com a intenção de descentralizar e partilhar o poder no processo educativo. Implicou também “o estabelecimento de relações de parceria com outras entidades que concorrem para a existência de uma efetiva articulação de espaços e recursos e para a construção de uma

efetiva igualdade de oportunidades de formação” (Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de agosto).

No próprio site da DGE, é possível ler que esta medida foi idealizada para aplicar em unidades escolares localizadas “em territórios económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam”. Os objetivos centrais desta iniciativa governamental passam pela “prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos”.

O Despacho Normativo n.º 55/2008, de 23 de outubro, relança este programa, designado de TEIP2, abrangendo, atualmente, 137 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas (DGE).

As parcerias estabelecidas na primeira fase da implementação do programa TEIP foram concretizadas praticamente apenas num sentido, uma vez que as escolas recorreram apenas a alguns serviços e instituições que contribuíram para a resolução de seus constrangimentos, nomeadamente no que diz respeito a questões logísticas e sempre de acordo com a sua lógica escolar. Pretendiam-se territórios educativos, no entanto, mantiveram-se praticamente como territórios escolares.

Na segunda etapa do programa TEIP, verificou-se uma maior definição do público-alvo e das finalidades. No que se refere às parcerias, o Despacho Normativo n.º 55/2008 prevê-as, ao referir que “concorrem para a existência de uma efetiva articulação de espaços e recursos educativos, ao mesmo tempo que potenciam o papel educativo e formativo da escola nos processos de desenvolvimento comunitário”. O legislador atribuiu-lhe dois objetivos: ter em consideração a realidade local, disponibilizando uma oferta formativa adequada, e tornar-se num parceiro que contribuiu para a comunidade.

A terceira etapa deste processo é iniciada com a publicação do Despacho Normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro, que pretende “alargar a medida e reforçar a autonomia das escolas que, estando integradas em contextos particularmente desafiantes, devem ter possibilidades acrescidas para a implementação de projetos próprios, fortemente alicerçados em evidências e no conhecimento que detêm sobre as realidades locais”.

Os objetivos anteriores relativos à melhoria da qualidade das aprendizagens, logo, do sucesso educativo dos alunos, o combate à indisciplina e ao abandono escolar e a criação de condições de transição qualificada da escola para a vida ativa mantêm-se, neste diploma.

O legislador pretende uma inserção superior das escolas nas comunidades em que estão inseridas. As parcerias que a escola promove são uma parte determinante desse envolvimento.

O local e as parcerias são consideradas como uma mais-valia na implementação desta medida, pois permitem diagnosticar a existência de problemas e possibilita a procura das melhores soluções para os aniquilar, de forma participada e conjunta. Estas medidas têm como finalidade contribuir para uma sociedade mais justa, através da educação (Santomé, 2013). Facilitam a integração das crianças na vida escola e, conseqüentemente, a melhoria dos resultados escolares. Posteriormente, estas parcerias contribuem para uma integração mais eficaz dos alunos na comunidade.

Cabe contrapor, aqui, que a nível local não foram ainda encontradas todas as soluções para resolver os problemas com os quais a escola se debate. Ferreira (2012) defende que as parcerias implementadas ou a implementar se devem conceber como sistemas que libertam e não como sistemas que aprisionam.

Toda esta nova dinâmica veio enfraquecer os discursos políticos que referem que a escola não tem em consideração a especificidade do contexto em que se insere e da população a que se destina. O conceito das “cidades educadoras”, descrito por Vilar Caballo (2001), vem precisamente demonstrar uma visão da escola que se amplia às comunidades.

### 3. MODELO BUROCRÁTICO

As organizações fazem parte do tecido social. Como afirmam Ferreira, Neves e Caetano (2001), nos dias de hoje, cada ser humano está dependente das organizações para viver. Estas não podem ser analisadas de uma forma abstrata, dado que são formadas por indivíduos com características completamente diferentes, que se podem constituir em grupos, criando estruturas funcionais. A principal meta é a realização de tarefas que, como é natural, deve ser partilhada por todos os intervenientes.

Diversos investigadores têm refletido sobre o conceito de organização e as suas aplicações. De entre eles destacamos Etzioni, quando refere que “a sociedade atual é uma sociedade organizacional. Nascemos no seio de organizações, vivemos em organizações, os bens de que usufruímos são-nos proporcionados por organizações” (1967, p. 25).

Vicente apresenta a seguinte definição de organização:

A organização é, assim, constituída por um conjunto de pessoas que, num ambiente dinâmico, interatuam cooperativamente, estabelecendo relações entre si e os recursos disponíveis, num sistema estruturado, utilizando uma variedade de recursos com o fim de atingirem um objetivo comum. Sintetizando, podemos dizer que a organização são pessoas, relações, processos e meios. As pessoas são, no entanto, fator determinante: retirem-se as pessoas a uma organização e o que fica? Quase nada. (2004, p. 19)

Associado ao conceito de organização, surge o de burocracia, especialmente desde meados do século XIX, quando o modelo de Estado passou a enfrentar duas situações: por um lado, a organização administrativa racionalizadora, fundamentada em normas e procedimentos, por outro, a definição do espaço público completamente diferenciado do contexto privado (Longo, 2001).

A maioria das organizações pauta-se pela utilização do modelo burocrático, cuja origem remonta a mais de 3 milénios, mas que é visto como o modelo social fundamental da era moderna (Ramos, 1989).

A modernização do modelo burocrático em diversos países enfrentou dois desafios. Por um lado, proporcionar um desempenho mais eficaz das ações governamentais e, por outro lado, criar uma resposta política ao problema do patrimonialismo. Estas necessidades foram identificadas logo em dois clássicos do estudo da administração pública, Wilson

(1987) e Weber (1993), quando procuraram estabelecer um espaço de autonomia no que se referia ao relacionamento entre políticos e burocratas, dando destaque aos elementos técnicos e racionalizadores da administração pública.

É irrefutável o enorme contributo que Weber, considerado por muitos o fundador da sociologia das organizações, proporcionou na análise da burocracia no que se refere ao domínio de regras e de normas, fundamental na era moderna. Ao estudar as organizações no que respeita ao modo de administração, à estrutura e às interligações com a sociedade, Weber procurou “estabelecer estrutura, estabilidade e ordem às organizações por meio de uma hierarquia integrada de atividades especializadas, definidas por regras sistemáticas” (Silva, 2004, p. 161). Neste contexto, a burocracia é eficiente, já que todo e qualquer ato praticado está padronizado, sendo metodicamente semelhante e, também, democrático, pois garante a equidade de acesso e de tratamento dos diferentes intervenientes, sem descuidar a qualidade do serviço prestado.

O sociólogo alemão propõe uma visão mais tecnicista das organizações burocráticas, assente em procedimentos e normativos previamente definidos e do conhecimento dos diferentes envolvidos, que definem, antecipadamente, como a organização burocrática deverá funcionar. Apesar de não defender uma total separação entre burocracia e política, chegando a propor processos de controlo político da administração, Weber, citado por Girglioli, considera que

as características típicas do líder político são diametralmente opostas às do burocrata. Este é responsável somente pela eficaz execução das ordens e deve subordinar suas opiniões políticas à sua consciência do dever de ofício; aquele é um homem de partido que luta pelo poder, que deve mostrar capacidades criativas e assumir responsabilidades pessoais pelas próprias iniciativas públicas (1995, p. 127).

As características apontadas sugerem uma organização burocrática racional e precisa, pela previsibilidade inerente às suas funções.

A simplificação da realidade empírica levada a cabo por Weber mediante “a utilização dos chamados ‘tipos ideais’, que representam o primeiro nível e generalização de conceitos abstratos” (Faria, 1983, p. 23), permite estabelecer um conceito universal de burocracia. Neste contexto, o autor refere que a burocracia acompanha a atual democracia de massas, por aplicação do princípio da regularidade abstrata do desempenho da autoridade, resultado da procura de igualdade perante a lei no sentido pessoal e funcional –

logo, a aversão ao privilégio e o repúdio ao tratamento dos casos individualmente considerados (Weber, 1979).

No que se refere às tarefas, na organização burocrática verifica-se

uma divisão sistemática do trabalho, do direito e do poder, estabelecendo as atribuições de cada participante, os meios de obrigatoriedade e as condições necessárias. [...] Cada participante deve saber qual é a sua capacidade de comando sobre os outros e, sobretudo, quais são os limites de sua tarefa, de seus direitos e de seu poder, para não ultrapassar estes limites, interferir na competência alheia ou prejudicar a estrutura existente. Assim as incumbências administrativas são altamente diferenciadas e especializadas, e as atividades são distribuídas de acordo com os objetivos a serem atingidos (Chiavenato, 1999, p. 17).

Nas organizações burocráticas verifica-se uma certa impessoalidade devido à racionalidade da atribuição de trabalho, uma vez que as tarefas a realizar não são distribuídas para pessoas em específico, mas para cargos ou funções que desempenham. Ou seja, a tarefa só é realizada por determinado indivíduo enquanto permanecer no cargo que exerce; em caso de destituição, perde essa prerrogativa.

O conceito de burocracia está diretamente ligado ao princípio da hierarquia, que pressupõe supervisão e controlo de tarefas por parte de um superior hierárquico. A estrutura hierárquica da autoridade legal é evidenciada neste modelo, assim como a orientação para atingir os objetivos traçados, a segregação e especialização das tarefas, o estabelecimento de normas e regulamentos, as relações interpessoais para assegurar uma posição neutra e a progressão por mérito. Todos os cargos estão dispostos numa estrutura hierárquica que encerra privilégios e obrigações definidas por regras específicas. O desempenho de cargos é assegurado por um conjunto de normativos que ajustam o funcionário às exigências da organização com vista ao alcance do principal objetivo, a máxima produtividade. A distribuição de autoridade faz com que o subordinado fique protegido da ação arbitrária do seu superior, uma vez que as ações de ambos se processam segundo um conjunto de regras previamente definidas.

Da análise da literatura efetuada, podemos afirmar que a burocracia espelha uma organização formal, em que a eficiência máxima é uma finalidade, fazendo recurso a uma gestão racional. Esta descrição remete-nos para um modelo racional coberto por uma superioridade técnica com padrões de eficiência muito elevados.

A forma de administração apresentada, que pretende a previsibilidade de atuação e a máxima eficiência da organização, apresenta, contudo, alguns aspetos indesejáveis, que condicionam o ideal de eficácia organizacional. Merton (1970) dedicou-se ao estudo dos constrangimentos que, por vezes, conduzem a instituições ineficientes em termos organizacionais. As disfunções que identificou prendiam-se com a internalização das regras e demasiado apego aos regulamentos, algum exagero de documentação e um certo formalismo, resistência à mudança, impessoalização de relacionamentos entre os diferentes membros da organização, categorização como base do processo de decisão, conformidade e um certo comodismo às rotinas e procedimentos, autoridade evidenciada e constrangimentos no trato com o público.

A necessidade de documentar e formalizar todas as comunicações dentro da burocracia, a fim de que tudo possa ser testemunhado por escrito pode conduzir ao excesso de formalismo referido anteriormente. A definição *a priori* de procedimentos e regras inibe a capacidade criativa dos membros da organização, tornando

o funcionário burocrata [...] um especialista, não por possuir conhecimento de suas tarefas, mas por conhecer perfeitamente as normas e regulamentos que dizem respeito ao seu cargo ou função. Os regulamentos, de meios, passam a ser os principais objetivos do burocrata e passam a trabalhar em função deles (Chiavenato, 1999, p. 29).

A formalização do ato decorre da sua padronização, que assegura o cumprimento de determinada norma e a avaliação por comparação com o que a mesma prescreve. Por seu lado, a padronização também causa resistência à mudança e comodismo, devido à dificuldade de alterar procedimentos.

### **3.1. MODELO BUROCRÁTICO NA ESCOLA**

A escola, dotada de uma organização própria, tem sido vista de formas variadas ao longo dos anos, sendo inegável que se trata de uma organização bastante complexa e burocrática, devido às suas características e especificidades. Segundo Lima, “o caráter organizacional da escola é considerado e não se pode dizer que a afirmação de que a escola é uma organização mereça contestação” (1998, p. 63), uma vez que “a escola constitui um empreendimento humano, uma organização histórica, política e culturalmente marcada” (1998, p. 47).

No entanto, a escola possui certas especificidades mesmo quando inserida no modelo conceptual de organização. Segundo Afonso, “a consideração de que a escola tem características próprias, quando comparadas com outras organizações, como, por exemplo, as empresas, tem servido de álibi para justificar resistências à consideração da escola como objeto de estudo da análise organizacional” (1992, p. 42).

Neste seguimento, o autor Gomes, afirma que

contrariamente à empresa, em Portugal, o estabelecimento escolar não era mais do que uma cópia em miniatura do sistema educativo nacional, uma delegação deste ao nível local sem qualquer identidade específica, sem orçamento, em exercício do poder local. Quando se falava da escola, falava-se do microssistema institucional e não da escola como organização. Ou, em alternativa falava-se das aulas como unidade-base, a célula do sistema educativo (1993, p. 22).

Para Bush, a “multiplicidade de atores, com formação, percursos e perspetivas educativas diferentes” (1986, p. 5) é uma das características que torna a organização escolar específica. Já Torres destaca a “tradição muito recente” que leva às seguintes especificidades:

a centralização do sistema educativo e o concomitante controlo político, administrativo e burocrático da escola, traduzidos pelas normas de aplicação universal; a ausência de (ou precária) autonomia organizacional associada à inexistência de uma direção organizacionalmente localizada; assim como a especificidade dos objetivos organizacionais centralmente construídos e organizacionalmente implantados constituem, em breve traços, as principais características da estrutura organizacional escolar (1997, p. 55).

A mesma autora acrescenta que

se é verdade que o arranjo organizacional da escola reflete um modelo extremamente produzido e imposto uniformemente para todo o país, então uma abordagem organizacionalmente referenciada parece ter de se reger por diferentes níveis de análise que contemplem o cariz simultaneamente recetor e (re)produtor, subjacente ao funcionamento de cada escola, contrariando, assim, uma lógica analítica de tipo empresarial, frequentemente construída

exclusivamente *para e a partir* da especificidade de determinada organização-empresa (1997, p. 55).

A escola, como organização socialmente construída para a obtenção de determinados fins, partilha diversos aspetos com a maioria das restantes organizações, tais como, objetivos, poder, estrutura, tecnologias, entre outros. Ao aumentar mecanismos de controlo, ao especializar-se, acaba, igualmente, por estar sujeita ao quadro de modelos teóricos de análise.

Torres refere ainda que a adoção de modelos empresariais para gestão das escolas leva a que, muitas vezes, se esqueça “este duplo enquadramento da escola como organização: por um lado o Ministério da Educação como produtor normativo/cultural e, por outro lado, os atores perifericamente localizados, como seus (in)fiéis decalques (1997, p. 55). Neste sentido, Lima (1998) propõe que o estudo da escola como organização seja focalizado através de dois planos organizacionais analíticos: o plano das orientações para a ação organizacional e o plano da ação organizacional, tal como refere:

a compreensão da escola como organização educativa demanda, de forma privilegiada, o concurso dos *modelos organizacionais analíticos/interpretativos* e, no caso da abordagem que vimos propondo, especialmente das teorias e perspectivas de análise sociológica das organizações. Mas exige também que, a partir dos referenciais de análise fornecidos por aqueles, se integrem enquanto objetos de estudo os *modelos organizacionais normativistas/pragmáticos*, isto é, as teorias das organizações, as escolas e as doutrinas de gestão (Lima, 2006, p. 19).

O controlo e a eficiência nas empresas e nos serviços públicos têm sido uma das preocupações dos investigadores. Neste sentido, as teorias organizacionais desenvolveram-se para abordagens múltiplas, complexas e divergentes, mostrando, por diversas vezes, paradigmas divergentes e antagónicos. Por isso, os investigadores Bolman e Deal propõem que

Precisamos de teorias que ponham ordem na confusão sem esconder ou filtrar importantes realidades organizacionais. Precisamos de experimentar uma variedade de hipóteses e passar mais tempo a lidar com a complexidade das organizações humanas, antes de podermos concluir, com segurança, que

são realmente tão simples como os modelos existentes atualmente (1984, p. 239).

Tendo em conta a organização da escola, Alves (2003) distingue dois tipos de estrutura: estruturas administrativas (gestão de recursos humanos, físicos e financeiros) e estruturas pedagógicas (organização da componente educativa).

No sentido da diferenciação, Costa (1998) menciona seis formas de analisar a organização escolar. A escola como empresa (dependente dos modelos clássicos de organização e administração industrial, sustenta os seus pressupostos teóricos numa visão economicista e mecanicista da pessoa humana capaz de fomentar uma reprodução da educação, tomando o aluno matéria-prima de uma imagem empresarial da escola); A escola como burocracia (assenta e desenvolve-se segundo modelos burocráticos); A escola como arena política (concebe a escola no âmbito conceptual e analítico dos modelos políticos rejeitando a racionalidade e a previsibilidade); A escola como democracia (assenta nas abordagens democráticas dos modelos e teorias colegiais, tomando como referência o movimento da escola das relações humanas); a escola como anarquia (em rutura com os modelos políticos, contrapõe a incerteza, a imprevisibilidade e a ambiguidade no funcionamento da organização); e a escola como cultura (concebe a escola na perspetiva cultural das organizações tendo em consideração uma linha vincadamente empresarial).

Diferentes modos organizacionais asseguram a sustentabilidade do funcionamento da escola e facilitam a sua compreensão. O quadro explicativo do modelo burocrático de organização, apoiado na comparação como burocracia, terá estado no princípio de variadas investigações da temática, nomeadamente no que se diz respeito ao sistema educativo.

Verifica-se que, a nível teórico, o estudo da escola, enquanto organização, possibilitou o desenvolvimento de paradigmas assentes pelas variadas teorias organizacionais, como refere Sá: “A pluralidade de paradigmas, modelos e metáforas organizacionais constitui hoje uma imagem de marca dos estudos organizacionais” (2006, p. 153).

Os modelos organizacionais permitem-nos analisar e conhecer o funcionamento e asseguram a sustentabilidade da escola, nomeadamente no que diz respeito ao modo de funcionamento e às suas especificidades. As teorias organizacionais apresentam um vasto leque de modelos que regem uma organização, neste caso, a organização escolar.

As dinâmicas da escola estão mais enquadradas e encontramos mais justificação através do modelo burocrático. Este tem sido o mais aplicado ao contexto escolar como organização (Costa 1996), pois possibilita a compreensão de diversos aspetos referentes à

estruturação e funcionamento das organizações educativas, embora não reúna consensos no meio académico. A sua utilização considera-se pertinente dada a sua importância relativa à estrutura formal e às questões da racionalidade e da dominação (autoridade e poder). Deste modo, o modelo burocrático, segundo as palavras de Lima, “acentua a importância das normas abstratas formais, os processos de planeamento e de tomada de decisões, a consistência dos objetivos e das tecnologias, a estabilidade, o consenso e o carácter preditivo das ações organizacionais” (1998, p. 73).

O modelo burocrático possibilita a compreensão da forma como está estruturado e funcionam as organizações em geral e, em particular, as organizações educativas, permitindo a adequação dos meios aos fins definidos. Baseia-se no pressuposto que a burocracia das organizações formais é a forma mais eficaz de gestão. No entanto, não se pode cingir a organização burocrática a “um conceito de organização meramente formal, enquanto simples meio para atingir uma ação intencional, repetitiva e rotineira, mas de um conceito real que, na sua definição, transportava valores e um propósito muito claros” (Clegg, 1998, p. 33).

Assim, o modelo burocrático é considerado como uma forma de organização que realça a escolhas dos intervenientes, a sua precisão, velocidade, regularidade e eficiência, caracterizado também pela centralização e planificação uniformizadas e descritivas. Para Costa (1998), a escola enquanto burocracia revela-se na centralização das decisões nos órgãos de topo do Ministério da Educação, representada pela falta de autonomia das escolas e no desenvolvimento de cadeias administrativas hierárquicas; na regulamentação meticulosa de todas as atividades a partir de uma rígida e compartimentada divisão do trabalho; na previsibilidade de funcionamento com base numa planificação minuciosa da organização; na hierarquização, formalização e centralização da estrutura organizacional dos estabelecimentos de ensino (modelo piramidal); na obsessão pelos documentos escritos (duplicação, certificação, arquivo-mania); na atuação como uma rotina (procedimentos standardizados) com base na execução de normas escritas e estáveis; na uniformidade e impessoalidade nas relações humanas; na pedagogia uniforme: a mesma organização pedagógica, os mesmos conteúdos disciplinares, as metodologias idênticas para todas as situações; e na conceção burocrática da função docente.

O modelo weberiano estabelece-se neste ponto de vista como o modelo que melhor caracteriza a escola no que diz respeito às questões administrativas e dos sistemas educativos, assim como a nível pedagógico. A visão burocrática da escola é identificada pelos investigadores da área educacional, evidenciando uma componente especialmente descritiva, explicativa ou crítica do modo de funcionamento dos estabelecimentos escolares.

No contexto educativo português, em que se reconhece uma administração eminentemente centralizada, sem grande margem para a autonomia, este modelo assume um relevante significado, uma vez que, como refere Verdasca (1992), o centralismo não se compadece com as lógicas e as interpretações locais dos diferentes intervenientes. Para Lima

o modelo burocrático, quando aplicado ao estudo da escola, acentua a importância das normas abstratas e das estruturas formais, os processos de planeamento e de tomada de decisões, a consistência dos objetivos e das tecnologias, a estabilidade, o consenso e o carácter preditivo das ações organizacionais (1998, p. 73).

No contexto escolar, características como legalismo, hierarquia, formalismo, centralismo e impessoalidade são associadas ao modelo defendido por Weber (Formosinho, 1985). No entanto, várias fragilidades são apontadas ao modelo burocrático. O facto de não ter em conta as potencialidades do meio envolvente é uma debilidade evidente (Sedano & Pérez, 1989).

Embora se encontre fortemente ligado às questões da administração, gestão, orçamentação e outros serviços, na organização escolar, o modelo racional burocrático é parcialmente abandonado aquando da definição de estratégias e da resolução de questões pedagógicas.

A realidade da escola não se limita à aplicação de despachos normativos. As características da imprevisibilidade, tão presentes no ambiente escolar, não se coadunam com vários aspetos de uma organização racional burocrática. Para Canavarro (2000) a burocracia foi alvo de algumas críticas, uma vez que minimizava as manifestações espontâneas dos diferentes intervenientes nas organizações, ignorando aspetos informais normais no funcionamento habitual de qualquer organização, decorrentes de uma visão dos indivíduos “destituídos de qualquer capacidade de reação ou decisão e, portanto, incapazes de qualquer intervenção na definição das políticas institucionais” (Silva, 2011, p. 75).

Da análise efetuada, verifica-se que o modelo burocrático contempla uma organização unidirecional, que não permite aos diferentes intervenientes educativos uma participação ativa, conferindo-lhes uma posição passiva, de simples executores na base de um “determinismo normativo” (Crozier & Friedberg, 1977), não se prevendo qualquer atividade informal.

A centralização das decisões, a segmentação racional do trabalho e o formalismo implícito ao desempenho dos cargos estabelecem três dimensões suscetíveis de corroborar por si a tese da diferenciação cultural e “identitária” em jogo nas organizações burocráticas.

Inevitavelmente, a diferenciação cultural e “identitária” é reforçada e apoiada pela ditadura da racionalidade burocrática em ambiente organizacional, cujos propósitos teóricos obstam à realização de qualquer forma de envolvimento organizacional que não passe pela mera participação em torno da execução. Assim,

a existir um tipo de participação congruente com a burocracia ele seria sobretudo caracterizado por uma participação orgânica, por uma forma de comunhão, ou simplesmente por uma participação de tipo cooptativo, resultante de situações em que a autoridade, sendo posta em causa, procura equilibrar as suas estruturas decisórias, manter o seu poder, proteger-se de ameaças. Seria, em todo o caso, uma participação de contornos sócio-técnicos, concentrada nos meios e nas esferas de execução, e não (...) uma participação na decisão, na seleção de objetivos e valores (Lima, 1998, p. 128).

Em suma, o modelo burocrático está fortemente presente na organização escolar, nomeadamente nas áreas da administração e gestão, afastando-se quando se trata de questões pedagógicas e de participação. Aliás, nos últimos anos, a escola como democracia tem revelado que nos estabelecimentos de ensino os atores são reconhecidos e participam ativamente na dinâmica escolar (Costa, 1996). Esta imagem é reforçada pelos seguintes indicadores:

Desenvolvimento de processos participativos na tomada de decisões; Utilização de estratégias de decisão colegial através da procura de consensos partilhados; Valorização dos comportamentos informais na organização relativamente à sua estrutural formal; Incremento do estudo do comportamento humano (necessidades, motivação, satisfação, liderança); Visão harmoniosa e consensual da organização; Desenvolvimento de uma pedagogia personalizada (Costa, 1996, p. 55-56).

Neste sentido, é de elevada pertinência a reformulação do modelo organizacional da escola, uma vez que a mesma não pode ser vista como uma máquina de aplicação de regras e regulamentos face à imprevisibilidade tão presente no quotidiano escolar. Se é

verdade que o modelo burocrático assegura alguma estabilidade e rotina, que garantem um elevado “grau de proficiência no trabalho” e protege os agentes educativos da arbitrariedade, a verdade é que o faz “em prejuízo da mudança, da criatividade e do espírito de iniciativa” (Silva, 2011, p. 97). Além do mais, o olhar unificador e integrador das organizações ignora a existência de conflitos, a predisposição à inovação, a criação de jogos políticos pelo poder, as múltiplas formas de negociação, que tornam a escola “um lugar de vários mundos” (Estêvão, 2004, p. 51).

Como destaca Torres

Por detrás da aparente uniformidade (e monoracionalidade) subjacente ao tema cultura racionalizadora ou cultura burocrática, se esconde uma realidade simbólico-cultural muito mais complexa, menos unitária e, sobretudo, mais dinâmica do que estática. [...] No fundo, o pretense nivelamento social e cultural subjacente à estrutura burocrática acaba por ocultar uma realidade multiforme, se ousarmos olhar a realidade a partir da perspectiva dos atores e dos significados socialmente aprendidos (Torres, 2004, p. 79-81).

Como ficou patente, o modelo weberiano perspectiva-se como um modelo de olhar unitário da estrutura organizacional que não reflete a complexidade e as características multifacetadas das estruturas, manifestando-se analiticamente inapto para explicar e interpretar a realidade e o modo de funcionamento da organização escolar. Assim, Estêvão propõe que se tenham em conta

as propostas de outros modelos comumente mais aplicados à análise das organizações educativas (...) como sejam, os modelos burocrático racional, político, comunitário, de ambiguidade e (neo)institucional, ou as propostas decorrentes das imagens de mercado ou de clã (1998, p. 436).



## **PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO**

### **CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO**

### **CAPÍTULO 5 – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO**



## **4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

A intenção do investigador, segundo Patton (2002), deve ser a força impulsionadora e controladora da investigação científica, fluindo do propósito inicial as decisões metodológicas. Assim, com este capítulo, é nossa intenção clarificar o mote que nos conduziu à realização deste estudo, no sentido de melhor compreendermos as opções metodológicas, apresentando e clarificando os fundamentos epistemológicos e metodológicos escolhidos para a realização desta investigação.

A fase que antecedeu a revisão da literatura possibilitou-nos a perceção da complexidade de compreensão dos diferentes aspetos que conduzem à melhoria da escola e à forma como estão interligados.

Iniciamos com um breve enquadramento dos padrões de investigação e explanamos o que se considera por investigar no contexto das ciências da educação (ponto 4.1). Após a apresentação do nosso propósito da investigação, procuramos identificar os objetivos e as questões que orientam a concretização do estudo e que explicam a opção pelos métodos e técnicas de recolha e análise de dados utilizados, concretamente uma investigação de natureza qualitativa enquadrada numa metodologia de estudo de caso, uma vez que consideramos ser a opção mais adequada para encontrar respostas aos objetivos traçados. Realizamos também uma breve caracterização da Unidade Orgânica em que decorreu o estudo (ponto 4.6). Finalizamos no ponto 4.7. com a apresentação dos métodos de recolha e tratamento de dados que consideramos mais eficazes para o propósito desta investigação.

### **4.1. INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA**

Uma investigação é a procura de algo. É um caminho que se percorre em busca de mais e melhor conhecimento. Côté considera que a investigação é um

processo que permite resolver problemas ligados ao conhecimento dos fenómenos do mundo real no qual nós vivemos. Está estreitamente ligada à teoria, dado que esta contribui para o seu desenvolvimento, quer seja para produzir, quer para a verificar. Por sua vez, a teoria aumenta a compreensão dos fenómenos estudados pela investigação e esta nova compreensão conduz à análise de outros problemas (1999, p. 15).

A investigação científica define-se como um processo racional, sistemático e rigoroso de obtenção de conhecimento. Embora possa ser vista de variadas perspetivas, é tida como

uma forma de recolha de dados empíricos, permitindo descrever, explicar e prognosticar fenómenos.

Para Popper (1980), a investigação científica não deve ser vista como uma atividade rotineira ou repetitiva, na medida em que

El hombre de ciencia, ya sea teórico o experimental, propone enunciados – o sistemas de enunciados – y los contrasta paso a paso. En particular, en el campo de las ciencias empíricas construye hipótesis – o sistemas de teorías – y las contrasta con la experiencia por medio de observaciones y experimentos. Según mi opinión, la tarea de la lógica de la investigación científica – o lógica del conocimiento – es ofrecer un análisis lógico de tal modo de proceder: esto es, analizar el método de las ciencias empíricas (Popper, 1980, p. 27).

À investigação é atribuída uma proporção instrumental pela possibilidade de aquisição de novos conhecimentos sobre o meio que nos rodeia, de o explicar e de o interpretar, permitindo, ainda, modificar a realidade.

O conhecimento científico não pode ser visto como uma continuidade ou um aprimoramento do conhecimento comum, que se manifesta em opiniões ou vivências individuais, uma vez que esta forma de conhecimento não é comprovável, sendo transmitida de geração em geração (Arias, 2012). A natureza especial do conhecimento científico deve-se, em grande parte, ao facto de sugerir e arriscar situações que extrapolam o conhecimento não especializado, criando os seus próprios modelos de eficácia (Bunge, 2004). Todavia, estes dois tipos de conhecimentos pretendem ser críticos, racionais, coerentes e objetivos. Por sua vez, Arias (2012) refere que, em alguns casos, o conhecimento não científico pode ser um ponto de partida para a elaboração de teses científicas, dado que uma convicção pode ser estudada e comprovada.

A investigação científica remete-nos para um caminho alternativo que nos possibilita inteirar da natureza dos acontecimentos de forma fundamentada cientificamente, permitindo-nos aceder a um conhecimento que é evidente e tido como verdadeiro por qualquer sujeito (Puig & Alzina, 2004).

Para Bolívar, os dados devem ser direcionados para o centro da melhoria, uma vez que “um vasto movimento de melhoria escolar defende que não é possível prosperar se não nos basearmos na evidência dos dados, entendidos no sentido mais amplo” (2012, p. 255).

Atualmente, verifica-se uma pressão cada vez maior sobre a escola, no sentido que esta seja capaz de apresentar soluções, não só para os problemas da sociedade em geral,

assim como lhe são exigidas, cada vez mais, qualidade e equidade na educação, esperando mais eficácia nas suas dinâmicas e descobrindo nas suas experiências oportunidades de melhoria do serviço público prestado, pelo que, o recurso ao conhecimento científico e à evidência dos dados deveria ser tido em conta.

Cada vez mais se nota, também, uma preocupação geral relativa à eficiência e eficácia das organizações, não sendo a organização escolar exceção. Esta necessidade de se organizar como valor acrescentado, independentemente de condições externas às próprias escolas, leva à necessidade de autoconhecimento organizacional. Pretende-se saber qual é o ponto de partida, conhecer as potencialidades da instituição e as fragilidades identificadas, de forma a melhorá-la, ajustando as estruturas e as dinâmicas para que o sucesso académico dos alunos seja uma realidade.

No contexto educativo, a investigação científica implica procedimentos específicos face à sua natureza específica, uma vez que a complexidade dos acontecimentos sociais e educativos não são suscetíveis de serem circunscritos a fundamentações assentes em normas previstas e controláveis. Nas palavras de Amado, “investigar em educação não é o mesmo que investigar numa outra área qualquer do social” (2017, p. 21).

O estudo científico de um acontecimento ligado ao contexto educativo é

descrever, explicar, levantar novos problemas teórico-práticos, compreender os problemas internos e os condicionamentos de qualquer prática educativa ou formativa, que atendendo a níveis de interação como os que se verificam no frente a frente entre educador e educando, quer atendendo aos níveis mais amplos, como os de gestão e administração organizacional ou de administração política e económica do sistema educativo (Boavida & Amado, 2008, p. 197).

As investigações levadas a cabo na esfera educativa devem ter em conta, ainda, a

evolução, tanto presente como passada, das referidas práticas educativas e formativas, bem como contribuir para a elaboração de um conjunto de saberes e de técnicas que suportem cientificamente as decisões, aos mais diversos níveis, destinadas a melhorar os condicionalismos, os processos e os efeitos daquelas práticas, contrapondo-as às ‘receitas’ geralmente sem base, do senso comum, e tomando uma atitude crítica contra os obstáculos de qualquer ordem que impeçam aquelas melhorias (Boavida & Amado, 2008, p. 197).

Assim, nos estudos científicos em contexto educativo é imprescindível um comprometimento moral do investigador com vista à melhoria e mudança dos diferentes agentes educativos, das próprias organizações e, até, da sociedade em geral (Miguel, 1988; Puig & Alzina, 2004). É desejável que as barreiras existentes ao conhecimento destes fenómenos sejam ultrapassadas, de forma a permitir à educação contribuir para o seu propósito, ou seja, “o desenvolvimento holístico da pessoa” (Sousa, 2009, p. 29).

## 4.2. PROBLEMÁTICA DE INVESTIGAÇÃO

Einstein e Infeld destacam que, no campo científico, o valor associado à formulação de problemas passa por relacionar a criatividade e a imaginação. Referem:

Galileo formulated the problem of determining the velocity of light, but did not solve it. The formulation of a problem is often more essential than its solution, which may be merely a matter of mathematical or experimental skill. To rise new questions, new possibilities, to regard old problems from new angle, requires creative imagination and marks real advance in science (1967, p. 95).

Os estudos científicos realizados em contexto educativo são, de acordo com os autores supracitados, “problemas velhos”, uma vez que têm sido analisados inúmeras vezes por investigadores na área das ciências sociais e humanas, a partir de diferenciadas perspetivas. No entanto, não podemos afirmar que se consideram esgotados na sua análise. Esta linha de pensamento é corroborada por Freires quando afirma que “em educação, as transformações decorrem, em certas alturas, a partir de momentos de *looping*, sem que quase possamos perceber que depois de uma longa jornada, regressamos aos mesmos dilemas” (2019, p. 7). Nesta perspetiva, Stake, relembrando Galileu, refere:

Galileo did not reveal all those characteristics in his astronomical journals, but his thinking emphasized that even the most regular events, the movement of earth and stars, were available for reinterpretation. He relied upon his own experience, and he respected contexts. He did not study human beings formally, so he did not emphasize the personalistic side of qualitative research (2010, p. 31).

Um determinado acontecimento pode ser analisado a partir de prismas diferenciados, em períodos de tempo distintos e por variados sujeitos que, pelas características da subjetividade próprias do ser humano, possibilita que o fenômeno seja novamente investigado e interpretado.

Nesta perspectiva, realizamos uma investigação cujo objeto de estudo são as parcerias, a sua influência no cotidiano da escola e a forma como podem interferir no sucesso acadêmico dos alunos.

### **4.3. OPÇÕES METODOLÓGICAS**

A metodologia é a ciência que examina o método, centrando em si um determinado número de métodos e técnicas científicas, empregues regularmente no decorrer de um procedimento de investigação, com o intuito de se atingir um resultado teoricamente válido.

Para Corona (2016), a metodologia é um instrumento que estabelece uma ligação entre o sujeito e a finalidade da investigação. Serve de guia e orienta o percurso a seguir durante a mesma. Os passos seguidos estão devidamente previstos, sequenciados e direcionados para a explicação do fenômeno em estudo, indo ao encontro das questões propostas e dos objetivos definidos. Neste contexto, Stake afirma:

Your research question should be more important to you than your research method. What you are studying should be more important than how you are studying it. Of course, some of us, maybe all of us, enjoy particular ways of seeking understanding of how things work. But our understandings would be fragmented and context-bound if we organized our thoughts around our methods (2010, p. 71).

A metodologia tem como objetivo analisar as características dos vários métodos disponíveis, observando as suas vantagens e desvantagens (Vegara, 2000). Já para Quivy e Campenhoudt (1992), um trabalho de investigação consiste em optar sempre pelo caminho mais curto e mais acessível para o alcance do melhor resultado possível. Assim, é importante ter em atenção que a metodologia que se define e se utiliza nasce da finalidade do que queremos estudar e dos objetivos estabelecidos.

A investigação, de acordo com Bolívar (2012), foi alargada e enriquecida metodologicamente nos últimos anos. A complexidade a ela inerente implicou o desenvolvimento de um leque alargado de técnicas de investigação e o recurso à

combinação de metodologias de natureza quantitativa e qualitativa, tal como propõe Yin (2004), que assim demonstra que as metodologias se podem complementar.

Ao longo deste estudo, as opções escolhidas tiveram em consideração as recomendações de Lüdke e André, para quem

o pesquisador deve estar sempre atento à acuidade e veracidade das informações que vai obtendo, ou melhor, construindo. Que ele coloque nessa construção toda a sua inteligência, habilidade técnica e uma dose de paixão para temperar (e manter a têmpera!). Mas que cerque o seu trabalho com o maior cuidado e exigência, para merecer a confiança dos que necessitam dos seus resultados (2005, p. 9).

Cientes da necessidade de o trabalho estar orientado para a concretização de um fim, estabelecemos o percurso metodológico que consideramos o mais adequado para a presente investigação. As escolhas feitas surgem da análise realizada às diversas opções que a ciência põe ao dispor na área da metodologia da investigação e da ligação entre elas e os objetivos inicialmente definidos para o presente estudo.

A investigação qualitativa pretende a abordagem aos fenómenos de um modo integrado e global. Neste sentido, os diferentes contextos temporais e espaciais, históricos, económicos, culturais, sociais e pessoais devem ser obrigatoriamente considerados. Ormeneze (2015) considera que, no contexto da educação, a investigação qualitativa deve refletir, descrever e interpretar a realidade educativa para que seja entendida, mas, igualmente, para que possa ser transformada essa realidade no sentido como é vista pelos indivíduos que dela fazem parte. Esta situação pressupõe que o investigador se relacione com os diferentes atores educativos, de forma a permitir a captação da realidade em todas as suas dimensões.

A presente investigação, de natureza qualitativa, envolveu um Agrupamento de Escolas, onde foram identificados acordos de parceria já estabelecidos, para analisar as características das parcerias em contexto educativo e a sua influência no sucesso académico dos alunos, bem como em outras variáveis psicossociais, como a integração e a motivação. Trata-se de uma investigação exploratória, pois o seu objeto está ainda pouco trabalhado em contexto nacional. Com ela, pretendemos alcançar uma visão mais abrangente do problema em estudo, aprofundando os conceitos relacionados.

#### 4.4. DESENHO METODOLÓGICO

No início de uma investigação ou de um trabalho, o cenário é quase sempre idêntico. Sabemos vagamente que queremos investigar algo, mas não sabemos muito bem como abordar a questão, atacar o problema.

A forma mais apropriada de se começar uma investigação passa por elaborar um conjunto de perguntas no sentido de se referir quais os pressupostos que são alvo de estudo. Deste modo, o investigador será orientado ao longo de todo o processo de investigação, de forma a que as suas ações conduzam a um propósito e os dados possam ser tratados e compreendidos. A questão inicial deverá ser clara, exequível e pertinente. A nossa questão de partida é: Qual o impacto das parcerias nas dinâmicas da organização escolar?

De acordo com o quadro de referência teórico-concetual, foi possível elaborar as seguintes subquestões de investigação:

- Qual o contributo das parcerias para a melhoria dos resultados escolares?
- Quem escolhe as parcerias?
- Quais os critérios que regulam o estabelecimento de parcerias?
- Será que o corpo docente (re)conhece os parceiros da Escola?

Suportados na questão de partida, elaborada após a definição do objeto de investigação, pretende-se atingir os seguintes objetivos:

- Analisar as parcerias existentes no Agrupamento de Escolas em estudo para:
  - ✓ Aferir o contributo das parcerias para a melhoria dos resultados escolares;
  - ✓ Caracterizar as parcerias existentes quanto à sua seleção e aos critérios que as regem;
  - ✓ Avaliar o (re)conhecimento dessas parcerias por parte do corpo docente.

O processo de problematização é vital para a pesquisa, pois é a partir dele que vamos formular uma reflexão consciente sobre a temática em estudo. De acordo com a problemática escolhida, foram considerados os seguintes pressupostos de análise, decorrentes do enquadramento teórico do presente estudo:

- O estabelecimento das parcerias na Educação traduz-se numa melhoria dos resultados escolares;
- A existência de parcerias na Educação altera o quotidiano nas escolas;
- O corpo docente reconhece os parceiros da Escola.

## 4.5. ESTUDO DE CASO

A investigação sustentada por estudos de caso tem vindo a desenvolver-se e a obter cada vez mais força “devido principalmente ao seu potencial para estudar as questões relacionadas com a escola” (Lüdke & André, 2005, p. 13). Este crescimento e a notoriedade alcançados nas áreas da educação e das ciências sociais deve-se, em grande parte, aos contributos de autores como Yin e Stack, que, embora com visões não completamente semelhantes, têm aprofundado, sistematizado e credibilizado o estudo de caso no contexto da metodologia de investigação.

Os estudos de caso, pelas suas particularidades, enquadram-se na investigação qualitativa, já que se regem por parâmetros que orientam as sucessivas fases de recolha, análise e interpretação da informação dos procedimentos qualitativos, em que o propósito é uma investigação aprofundada de um ou poucos casos (Latorre, 2003). Ao ser aplicado a um número reduzido de casos ou até mesmo a um só caso, permite produzir conhecimento amplo e detalhado sobre o tema. O mesmo é defendido por Castro, Ferreira e Gonzalez (2013), para quem as investigações suportadas pelo estudo de caso justificam-se devido à possibilidade de estudo de forma exaustiva e profunda de um indivíduo, uma comunidade ou um acontecimento. Para Goldenberg

o estudo de caso não é uma técnica específica, mas uma análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade social estudada como um *todo* [...]. O estudo de caso reúne o maior número de informações detalhadas, por meio de diferentes técnicas de pesquisa, com o objetivo de apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto. Através de um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado, o estudo de caso possibilita a penetração na realidade social, não conseguida pela análise estatística (2004, p. 33).

Grande parte dos estudos de caso são de natureza descritiva ou interpretativa (Yin, 2018), isto é, retratam acontecimentos, processos ou perspectivas de uma situação real e, normalmente, possibilitam a elaboração de explicações para essas realidades.

Fonseca, caracteriza o estudo de caso como

um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação

que se supõe ser única em muitos aspetos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspetiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspetiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspetiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador (2002, p. 33).

A importância do estudo de caso advém da interrogação sistemática de um caso específico, de forma a “retirar dele as propriedades gerais ou invariantes [...] [encobertas pelas] aparências de singularidade (Bourdieu, 1989, p. 33).

Para Dooley (2002), o estudo de caso tem como vantagem a sua possibilidade de aplicação a contextos da vida real, a situações humanas. A autora também refere que

researchers from many disciplines use the case study method of research to build on theory, to produce new theory, to dispute or challenge theory, to explain a situation, to provide a basis to apply solutions to situations, to explore, or to describe an object or phenomenon (2002, p. 343-344).

Esta forma de pesquisa possibilita o entendimento de realidades complexas, mas para tal é fulcral que se restrinja clara e objetivamente o caso em estudo, evitando generalizações dos resultados a outros casos (Castro, Ferreira & Gonzalez, 2013).

Segundo Ponte,

um estudo de caso visa conhecer uma entidade bem definida como uma pessoa, uma instituição, um curso, uma disciplina, um sistema educativo, uma política ou qualquer outra unidade social. O seu objetivo é compreender em profundidade o “como” e os “porquês” dessa entidade, evidenciando a sua identidade e características próprias, nomeadamente nos aspetos que interessam ao pesquisador. É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelos menos em certos aspetos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse (2006, p. 2).

Os exemplos mais habituais para este tipo de estudo, segundo Alves-Mazzotti (2006), são os que se centram apenas numa unidade: um indivíduo, um pequeno grupo, uma instituição, um programa e um evento.

Dado que na presente investigação se realiza o estudo de um fenómeno em específico - as parcerias -, num único agrupamento de escolas, aplica-se o método de estudo de caso, para assim favorecer “um exame detalhado e completo de um fenómeno ligado a uma entidade social” (Fortin, Côté & Fillion, 2009, p. 241). De acordo com Halinen e Törnroos (2005) esta também é a melhor opção metodológica quando se dispõe de pouca informação sobre o objeto de estudo.

#### **4.6. CARATERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO**

O Agrupamento de Escolas em estudo situa-se num concelho integrado na Região Centro. Apresenta uma área geográfica aproximadamente de 200 km, com mais de 10 mil habitantes (Censos, 2011), distribuídos por menos de 10 Freguesias/União de Freguesias.

Na maioria das localidades, grande parte da população encontra-se empregada no segundo setor de atividade. Contudo, em 2 freguesias, a grande massa da população desempenha as suas funções laborais no setor terciário. Embora se verifique uma diminuição, as atividades profissionais associadas ao setor primário, como a agricultura, ainda são a principal fonte de rendimento de algumas famílias.

No que se refere à Educação, a maioria da população do concelho não possui habilitações superiores ao 1.º Ciclo do Ensino Básico. É igualmente significativa a percentagem de população que não possui qualquer nível de escolaridade (ver dados dos Censos de 2011).

A rede escolar do concelho é constituída por estabelecimentos de educação pública/AE (2) e privados (4). A evolução total do número de alunos por ciclo nos últimos anos apresenta, em todos os níveis de ensino, uma tendência de decréscimo acentuada.

O Agrupamento em estudo abrange estabelecimentos de Educação Pré-Escolar, de 1.º e de 2.º Ciclo do Ensino Básico. A sua formação remonta a 2001, tendo sido a antiga Escola Básica 2, situada no centro da vila, a constituir-se como sede para acolher nas suas estruturas organizativas os outros ciclos de educação/ensino, incluindo três Centros Escolares e dois Jardins de Infância e Escolas Básicas 1.

Desde 2010/2011 é Agrupamento de referência para a Intervenção Precoce na Infância (IPI), com equipas de docentes que desenvolvem a sua ação junto das crianças de

três concelhos da região. O Centro de Formação de Associação de Escolas da região também se encontra aqui sedado desde 2010. É desde a década de 2000 uma Escola de Referência Desportiva na área da Ginástica. De referir também que, desde 2017, oferece Ensino Articulado, nas vertentes de Dança e de Música, resultante de uma parceria entre o Município e um conservatório da região centro, em articulação com os AE do concelho.

Entre os anos de 2018 e 2021, a população escolar conta com uma média de 91 crianças a frequentar o Pré-Escolar, 174 alunos no 1.º Ciclo e de 100 alunos no 2.º Ciclo (ver Quadro 1).

**Quadro 1 – Alunos por ano letivo / ciclos**

NÍVEIS DE ENSINO	2018/2019	2019/2020	2020/2021	MÉDIA
PRÉ-ESCOLAR	85	94	95	<b>91</b>
1.º CICLO	185	185	153	<b>174</b>
2.º CICLO	93	89	117	<b>100</b>
<b>TOTAL</b>	<b>363</b>	<b>368</b>	<b>365</b>	

A unidade orgânica apresenta um corpo docente estável, na sua esmagadora maioria pertencentes aos quadros de escola e de zona pedagógica (ver Quadro 2). Aspeto que se considera muito positivo por favorecer a continuidade educativa e a estabilidade dos grupos de trabalho.

**Quadro 2 – Número de Pessoal Docente por ciclo e situação profissional**

NÍVEIS DE ENSINO		2018/2019	2019/2020	2020/2021
PRÉ-ESCOLAR	QA	6	6	6
	QZP	4	4	4
	CONT.	0	0	0
1.º CICLO	QA	16	14	14
	QZP	2	5	5
	CONT.	0	0	0
2.º CICLO	QA	21	25	20
	QZP	3	1	4
	CONT.	5	2	3
<b>TOTAL</b>		<b>57</b>	<b>57</b>	<b>56</b>

O AE dispõe de técnicos especializados nas áreas da psicologia, terapia da fala, animação socioeducativa e educação social. Tem afetos também técnicos do CRI/ASSOL e do Projeto “Sucesso Educativo +”, promovido pela CIM Viseu-Dão Lafões e pelo Município, em articulação com os AE locais.

No que se refere ao sucesso educativo, tem-se verificado uma tendência positiva em consequência de algumas medidas aplicadas, tais como coadjuvação, programas de tutoria, PNPSE (Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar), diretor de grupo, apoios educativos e grupos de desenvolvimento diferenciado. Esta última medida, é especificamente aplicada aos alunos dos 5.º e 6.º anos, nas disciplinas de Português, Inglês e Matemática. Parte destas medidas e dos recursos humanos a elas afetos foram conseguidos graças ao Contrato de Autonomia protocolado com o Ministério da Educação, durante o período 2007-2020.

## **4.7. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS**

### **4.7.1. Entrevista**

Como método de recolha de dados, a entrevista consiste no estabelecimento de diálogos, individuais ou coletivos, com determinados indivíduos, cuidadosamente escolhidos em função da pertinência, fiabilidade e validade que se pretende atingir na recolha de informação (Ketele & Roegiers, 1999). É uma técnica de interação social, uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes pretende obter informação e a outra se constituiu como origem dos dados a recolher.

Fontana e Frey afirmam que “entrevistar é uma das formas mais comuns e poderosas de tentar compreender outros seres humanos” (1994, p. 361). Assim, este método de recolha é uma excelente forma de captar múltiplas realidades (Stake, 1999) e constitui-se como alternativa à recolha de dados não documentados.

Yin (2005) considera que a entrevista é umas das fontes fundamentais e mais úteis a utilizar em estudos de caso. Também Tuckman se refere à enorme importância da entrevista em estudos de caso, já que é “um dos processos mais diretos para encontrar informações sobre determinado fenómeno” (1994, p. 517). Através deste método o pesquisador tem a possibilidade de perceber o modo como os sujeitos interpretam as suas experiências, uma vez que a entrevista é usada para recolher informação descritiva na linguagem do próprio entrevistado.

A entrevista requer a definição de uma intenção (temática, objetivos a atingir, dimensões). Na seleção da amostra dos sujeitos a entrevistar, deve ter-se em consideração a representatividade da população envolvida no contexto da investigação.

O guião de entrevista serve de suporte à realização da entrevista propriamente dita, sendo constituído por um determinado número de questões de resposta livre (abertas), com parte de resposta fixa e outra livre (semiabertas) ou de resposta fixa (fechadas). O guião deve iniciar-se com um pequeno texto, que deverá ser lido a cada entrevistado, onde é descrito o âmbito da investigação, as instituições envolvidas e os objetivos da entrevista.

A realização prévia de uma entrevista-piloto irá permitir ajustar o guião da entrevista, caso se justifique. Após registo áudio ou escrito da entrevista, a informação obtida será analisada com vista à elaboração das conclusões.

Pardal e Lopes (2011) concebem a existência de três tipos de entrevistas: estruturada, semiestruturada e não estruturada. Na entrevista estruturada segue-se um guião previamente definido com questões predeterminadas, que permitem obter variadas respostas à mesma questão, comparáveis entre si. O pesquisador não tem liberdade para colocar outras questões, pois “obedece a um grande rigor na colocação de perguntas ao entrevistado” (Pardal & Lopes, 2011, p. 86). O rigor é aliás umas das vantagens das entrevistas estruturadas. No entanto, cabe ressaltar que pode obter-se informação vulnerável, uma vez que o entrevistado se vê limitado na espontaneidade de resposta.

De acordo com Pardal e Lopes, na entrevista não estruturada há maior liberdade de resposta, de exploração de cada questão, uma vez que se trata de uma “conversa livre entre entrevistador e entrevistado” (2011, p. 86).

Por fim, nas entrevistas semiestruturadas, o investigador elabora um roteiro com um conjunto de questões que pretende colocar sobre a temática em estudo. No entanto, em determinados momentos, é possível e até desejável que o entrevistado fale livremente sobre tópicos abordados no decorrer da entrevista, como desdobramentos do assunto inicial.

Na presente investigação, optou-se por realizar uma entrevista semiestruturada à Diretora do Agrupamento de Escolas em estudo (Apêndice A), assim como aos líderes dos órgãos de gestão de topo de cada instituição parceira (Apêndice B). A escolha dos entrevistados justifica-se pela possibilidade de obter informações ricas e multifacetadas sobre a temática em estudo, em resposta às subquestões de investigação 1, 2 e 3 acima descritas. Tal como se observa no quadro 3, procedeu-se à realização de 12 entrevistas, entre os meses de junho e julho de 2021.

**Quadro 3 – Entrevistas realizadas**

INSTITUIÇÃO	FUNÇÕES	ENTREVISTA	DATA DA ENTREVISTA
AE	Diretora do AE	E1	28/06/2021
AGGV	Vogal da Direção do Organismo Parceiro	E2	19/07/2021
CMJ	Coordenador do Departamento de Inovação	E3	12/07/2021
MAS	Presidente da Direção Vice-Presidente da Direção	E4	16/07/2021
ADDA	Presidente da Direção	E5	21/07/2021
FADE – UP	Professor Catedrático	E6	20/07/2021
ASCDSM	Coordenador da Secção de Desporto	E7	21/07/2021
CM	Técnica Superior da Educação Técnico Superior de Desporto	E8	19/07/2021
UCCL	Enfermeira Chefe	E9	16/07/2021
AHBVV	Secretário da Direção	E10	21/07/2021
SMV	Maestro	E11	09/07/2021
NV	Jornalista	E12	19/07/2021

Destacamos a imediata disponibilidade e abertura por parte de todos os envolvidos para colaborar na investigação. A todos foi explicado o nosso propósito, assim como foram dados a conhecer os objetivos que norteiam esta investigação.

Na realização das entrevistas, teve-se em atenção a salvaguarda da confiança e do conforto do entrevistado de forma a assegurar a sinceridade e a naturalidade das respostas.

#### **4.7.2. Questionário**

O questionário é um recurso metodológico que permite a recolha de dados através de um conjunto de questões que são respondidas pelos participantes. É um dos métodos mais utilizados em investigações no campo educacional. De acordo com Quivy e Campenhoudt, não sendo “melhor nem pior que qualquer outro, tudo depende, na realidade, dos objetivos da investigação, do modelo de análise e das características do campo de análise” (1992, p. 188). O questionário possibilita obter e analisar as opiniões de uma determinada população em função do objetivo do estudo.

De acordo com Rodrigues, Flores e Jiménez (1999), o questionário não é um dos métodos mais representativos utilizados em investigações de natureza qualitativa, uma vez

que o seu recurso é mais adequado em técnicas de investigação quantitativa. No entanto, pode considerar-se muito pertinente para a investigação qualitativa, enquanto técnica de recolha de dados.

Uma vez que o investigador e os inquiridos não interagem de modo presencial, obtêm-se respostas espontâneas, possibilitando a recolha de dados objetivos (Carmo & Ferreira, 1998).

A possibilidade de se conseguir alcançar um elevado número de inquiridos, garantindo o anonimato das respostas e não expondo os intervenientes à influência das opiniões do entrevistador são algumas das vantagens do inquérito por questionário (Marconi & Lakatos, 2003).

O inquérito por questionário é composto por diversas questões, que podem ser fechadas, abertas, semiabertas ou questões-escala, que limitam os inquiridos a assinalar o seu grau de concordância ou discordância em relação às afirmações colocadas, tal como na escala de Likert.

Este instrumento de recolha possibilita a recolha e análise de opiniões, pois permite “quantificar uma multiplicidade de dados e proceder, por seguinte, a numerosas análises de correlação (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 191). O inquérito permite “a partir da amostra, tirar conclusões consideradas representativas da população como um todo [...] de modo a poder descrevê-las, compará-las, relacioná-las e demonstrar que certos grupos possuem determinadas características” (Bell, 2002, p. 26).

Na presente investigação optou-se pela elaboração de um questionário fechado, já que estes tendem a ser mais objetivos e a exigir um menor esforço dos indivíduos a quem é aplicado, bem como facilitar o tratamento e a análise dos dados recolhidos, com claro benefício do tempo dispendido. Assim, foram recolhidos dados de 50 inquéritos realizados a docentes do Agrupamento de Escolas, os quais permitirão responder à subquestão de investigação 4.

#### **4.8. TRATAMENTO DE DADOS**

Para o tratamento de dados recolhidos nas entrevistas aos líderes da unidade orgânica em estudo e das entidades parceiras foi utilizado o método de análise de conteúdo (Bardin, 2007).

A análise de conteúdo é uma técnica de investigação que permite analisar diferentes formas de conteúdo, ou seja, as informações recolhidas. É um instrumento de análise interpretativa.

Quivy e Campenhoudt caracterizam a análise de conteúdo como “um recurso determinante na sistematização da informação recolhida, tratando de uma forma metódica as informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade” (1992, p. 227). Por sua vez, Bardin considera que o funcionamento e o objetivo da análise de conteúdo podem ser definidos como:

Um conjunto de técnicas de interpretação da comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimento relativos às condições de produção / receção destas mensagens (2007, p. 47).

Nesta linha de pensamento, percebe-se que a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações, pretendendo superar as incertezas e valorizar a leitura dos dados obtidos. Como refere Chizzotti “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas” (2006, p. 98).

Às “condições de produção/receção” aliam-se “variáveis psicológicas do indivíduo emissor, variáveis sociológicas e culturais, variáveis relativas à situação de comunicação ou do contexto de produção da mensagem” (Bardin, 2007, p. 48). A interpretação de um conteúdo não é realizada de uma forma singular e superficial. Pretende-se estabelecer relações de correspondência entre as estruturas semânticas, linguística, psicológicas e sociológicas do texto recolhido. Neste sentido, a análise de conteúdo possibilitará inferir sobre a fonte emissora, o contexto de produção ou sobre o recetor da mensagem.

Trata-se da desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise (Vala, 1986, p. 104).

A análise de conteúdo pretende estabelecer uma ligação entre os diferentes significados que constituem o teor do texto, explicando-o e sistematizando-o, através de

deduções lógicas e justificadas, tendo em conta a sua origem, o contexto e os efeitos da mensagem.

No que se refere à escolha das técnicas de análise, Chizzotti, refere que:

A descodificação de um documento pode utilizar-se de diferentes procedimentos para alcançar o significado profundo das comunicações nele cifradas. A escolha do procedimento mais adequado depende do material a ser analisado, dos objetivos da pesquisa e da posição ideológica e social do analisador (2006, p. 98).

Bardin considera que “a partir do momento em que a análise de conteúdo decide codificar o seu material, deve produzir um sistema de categorias” (2007, p. 119). Para Esteves, a “categorização é a operação através da qual os dados (invocados ou suscitados) são classificados e reduzidos, após terem sido identificados como pertinentes” (2006, p. 109). De acordo com a referida autora, este procedimento ocorre como forma de reconfigurar o material ao serviço dos objetivos que se pretendem alcançar com a investigação.

A categorização, para Bardin, é

uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rúbricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas), por exemplo, todos os temas que significam ansiedade, ficam agrupados na categoria “ansiedade”, enquanto que os que significam a descontração, ficam agrupados sob o título conceptual “descontração”, sintático (os verbos, os adjetivos), léxico (classificação das palavras segundo o seu sentido, com emparelhamento dos sinónimos e dos sentidos próximos) e expressivo (por exemplo, categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem (2007, p. 177).

A criação de categorias *a priori*, segundo Bardin (2007), ajuda na classificação do texto, tendo em conta os objetivos definidos ou os modelos de análise escolhidos. Conforme

Moraes e Galiazzi, “correspondem às construções que permitem que o pesquisador elabore antes de realizar a análise propriamente dita. Provém das teorias que fundamentam o trabalho e são obtidas por método dedutivo” (2007, p. 25). No entanto, quando as categorias são definidas *a posteriori* possibilitam a utilização da riqueza do texto sem qualquer ideia pré-concebida.

No que diz respeito à análise por categorias, Bardin afirma que:

no conjunto das técnicas de análise de conteúdo, a análise por categorias é de citar em primeiro lugar: cronologicamente é a mais antiga; na prática é a mais utilizada. Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples (2007, p. 153).

De acordo com Bardin (2007), na análise de conteúdo pode-se recorrer a diferentes técnicas de análise: categorização, avaliação, enunciação, expressão, relações e discurso. A categorização pode ter variados registos e procedimentos em função da tipologia e das metodologias aplicadas na investigação. No contexto educacional, é frequente as categorias surgirem dos próprios dados recolhidos. Estamos assim diante de um procedimento que pretende compreender o propósito da investigação estruturando os dados empíricos.

No presente estudo, optamos por recorrer à técnica de análise categorial por ser a mais frequente em investigações no campo educacional (Esteves, 2006).

O Quadro 4 apresenta a organização categorial proposta para analisar os dados recolhidos através das entrevistas realizadas, organizado em 5 domínios e respetivas categorias e subcategorias.

**Quadro 4 – Categorias de análise de dados**

DOMÍNIOS		CATEGORIAS		SUBCATEGORIAS
1	COMUNIDADE ESCOLAR E PARCEIROS	A1	Docentes do A.E.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Idade;</li> <li>• Número de anos neste AE.</li> </ul>
		A2	Representantes dos intervenientes das entidades parceiras	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entidade parceira;</li> <li>• Área de intervenção;</li> <li>• Tempo de parceria.</li> </ul>

2	PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR NAS ATIVIDADES DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS	B1	Avaliação da participação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fraca;</li> <li>• Média;</li> <li>• Boa;</li> <li>• Muito Boa.</li> </ul>
3	OBJETIVOS DAS PARCERIAS	C1	Projeto Educativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Setores de atividade.</li> </ul>
		C2	Finalidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Beneficiários.</li> </ul>
		C3	Iniciativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• AE;</li> <li>• Entidades parceiras.</li> </ul>
4	REFLEXOS DAS PARCERIAS	D1	Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizagem dos alunos;</li> <li>• Planeamento dos conteúdos programáticos;</li> <li>• Currículo;</li> <li>• Oferta formativa.</li> </ul>
		D2	Quotidiano	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alterações provocadas.</li> </ul>
		D3	Sucesso educativo dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oferta formativa;</li> <li>• Currículo;</li> <li>• Comunidade educativa;</li> </ul>
5	QUALIDADE DAS PARCERIAS	E1	Relevância	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Importância.</li> </ul>
		E2	Limitações	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivos.</li> </ul>

Os dados recolhidos por questionário foram tratados estatisticamente, com recurso ao programa *Statistic Package for the Social Sciences* (SPSS), “que permita comparar as respostas globais de diferentes categorias e analisar as correlações entre variáveis” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 190).



## 5. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

A aplicação dos instrumentos de recolha de dados, entrevista e questionário, permitiu a obtenção de respostas às subquestões de investigação enunciadas no ponto quatro ponto quatro a fim de facilitar a apresentação, análise e discussão dos dados, o presente capítulo encontra-se organizado em torno de cinco categorias. Assim, o primeiro ponto é dedicado à definição da amostra. A participação e envolvimento da comunidade escolar é o alvo do segundo ponto. No ponto três apresentam-se os objetivos das parcerias que se encontram estabelecidas no Agrupamento de Escolas em estudo. Os reflexos dessas mesmas parcerias em termos de resultados escolares e outros são discutidos no quarto ponto e, por fim, no ponto cinco avalia-se a perceção sobre a qualidade das parcerias existentes.

### 5.1. COMUNIDADE ESCOLAR E PARCEIROS

#### A1 - Docentes do A.E.

O Quadro 5 apresenta a caracterização da amostra que respondeu ao questionário, a qual é constituída por 50 docentes pertencentes ao AE. A maior parte da amostra tem idade compreendida entre os 41 e os 60 anos (78%), sendo maioritariamente licenciados (62%) e afetos ao quadro de escola (72%), com 11 a 30 anos de serviço docente (76%), sendo que a maior parte (64%) está há menos de 5 anos nesta unidade orgânica (32%) ou de há 11 a 20 anos (32%).

**Quadro 5** – Caracterização da amostra relativa aos questionários dirigido aos docentes do Agrupamento de Escolas.

Idade	20-30 anos	31-40 anos	41-50 anos	51-60 anos	+61 anos
Docentes N.º (%)	1 (2%)	4 (8%)	17 (34%)	22 (44%)	6 (12%)
Formação Académica e Profissional	Bacharelato	Licenciatura	Pós- Graduação	Mestrado	Doutoramento
Docentes N.º (%)	1 (4%)	31 (62%)	8 (16%)	9 (18%)	-
Situação Profissional	Contratado		Quadro Zona Pedagógica		Quadro de Escola
Docente N.º (%)	6 (12%)		8 (16%)		36 (72%)
N.º anos de serviço	< 5 anos	6-10 anos	11- 20 anos	21-30 anos	>31 anos
Docente N.º (%)	3 (6%)	9 (18%)	19 (38%)	19 (38%)	-
N.º de anos nesta unidade orgânica	< 5 anos	6-10 anos	11- 20 anos	21-30 anos	>31 anos
Docente N.º (%)	16 (32%)	6 (12%)	16 (32%)	10 (20%)	2 (4%)

## A2 – Representantes dos intervenientes das Entidades Parceiras

O Quadro 6 apresenta alguns dados sobre os entrevistados, nomeadamente a sigla da instituição que representa, a identificação da respetiva entrevista, a área de foco da parceria e a duração da mesma.

A entrevista E1 permitiu concluir que a diretora do Agrupamento de Escolas em estudo desempenha funções de liderança nesta unidade orgânica há 32 anos, tendo acompanhado as diversas alterações, em função das opções políticas, tal como verificamos na revisão de literatura. Neste caso, a antiguidade revela-se uma mais-valia, uma vez que permite obter informações de uma pessoa que conhece o agrupamento desde o início de todas as parcerias e que tem vindo a acompanhar a sua evolução e as suas repercussões na comunidade escolar. Pela quantidade de parcerias estabelecidas com o Agrupamento ao longo dos anos, podemos afirmar que, como verificamos no capítulo 1, a diretora é uma empreendedora social, que promove uma escola aberta à comunidade e um ensino de qualidade.

De acordo com a análise efetuada e, em cumprimento do segundo objetivo do presente relatório, caracterizar as parcerias existentes quanto à sua seleção e aos critérios que as regem, é possível afirmar que o AE possui 11 parcerias, em que se destacam as áreas de intervenção do Desporto, da Cultura e da Saúde. Esta conclusão vai de encontro ao que analisamos na primeira parte, em que o objetivo é que o Estado se constitua como um parceiro, a par de outros, cabendo à escola um papel ativo no estabelecimento dessas parcerias, sendo estas consideradas as estratégias mais eficientes e adequadas.

Relativamente ao tempo de duração das parcerias, a mais recente foi estabelecida há 2 anos e a mais antiga dura há pelo menos 25 anos, com tempo médio de parceria de 12,18 ( $\pm 8,45$ ) anos.

**Quadro 6** – Entidade parceira, sua área de intervenção e respetivo tempo de parceria

INSTITUIÇÃO	ÁREA DE INTERVENÇÃO	ENTREVISTA	TEMPO DE PARCERIA
AE	Educação	E1	32 anos
AGGV	Desporto – Ginástica	E2	2 anos
CMJ	Música	E3	+ 25 anos
AMS	Yoga Kids	E4	5 anos
ADDA	Desporto, Cultura e Lazer	E5	11 anos
FADE – UP	Crescimento, desenvolvimento (motor) e saúde.	E6	10 anos

ASCDSM	Desporto – Andebol	E7	9 anos
CMV	Educação, Desporto, Cultura, Ambiente, Ação Social, Obras.	E8	+ 20 anos
UCCL	Saúde	E9	+ 25 anos
AHBVV	Proteção Civil (Bombeiros)	E10	18 anos
SMV	Cultura (Música)	E11	4 anos
NV	Divulgação e comunicação (Jornal)	E12	5 anos

## 5.2. PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR NAS ATIVIDADES DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

### B1 - Avaliação da participação

No que se refere à participação da comunidade escolar nas atividades do Agrupamento, nas entrevistas realizadas, constatamos que, na sua maioria, esta participação é uma realidade. De acordo com E1, “tanto a comunidade escolar como a comunidade educativa em geral (meio envolvente) participam satisfatoriamente na vida da nossa Unidade Orgânica. Envolvem-se facilmente e apoiam sempre as atividades desenvolvidas”. E2 refere-se ao envolvimento dos Encarregados de Educação destacando a “relação de grande proximidade e com uma participação dinâmica”. Em oposição, E4 refere a reduzida participação da comunidade escolar: “Sendo deficitária, é muito pouco consequente! A maioria dos pais/encarregados de educação não tem interesse nem disponibilidade para participar na vida escolar dos seus educandos, o que revela a baixa escolaridade da maioria”. Por outro lado, E3, E10, E11 referem que a participação é “Boa”, E5, E7, E8 e E9 referem que é “Muito boa” e E6 classifica-a de “muito eficiente”. E10 justifica a sua avaliação “pelas atividades desenvolvidas e a divulgação das mesmas”. Segundo E5, “desde há muitos anos há um bom envolvimento da comunidade escolar no Agrupamento de Escolas, com a participação em várias atividades escolares, culturais, religiosas, desportivas e recreativas”, e para E6 é “excelente do ponto de vista do envolvimento político, dos responsáveis dos agrupamentos escolares, dos professores, alunos e dos pais.” E7 explica o impacto das parcerias “pelo número de atividades e eventos criados pela própria escola, com recurso aos docentes internos e técnicos externos”. E8 destaca o envolvimento da escola e encarregados de educação, destacando a “iniciativa da escola para o envolvimento dos pais e parceiros. Os pais participam ativamente, são

proativos, participando de forma “empenhada e dedicada”, segundo E12. Estes depoimentos vão de encontro a Van Zanten (2010) quando referiu que as parcerias são uma excelente forma de aproximar a escola da família.

As respostas obtidas nos questionários elaborados aos docentes, relativas à participação da comunidade escolar nas atividades do agrupamento de escolas, permitiram coletar os dados constantes do Quadro 7.

**Quadro 7 – Participação da comunidade escolar nas atividades do Agrupamento de Escolas**

	<b>Discordo Totalmente</b>	<b>Discordo Parcialmente</b>	<b>Nem Discordo Nem Concordo</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo Plenamente</b>
<b>1. A participação da comunidade escolar na “vida” do Agrupamento de Escolas é suficiente.</b>					
<b>Docentes N.º (%)</b>	-	3 (6%)	11 (22%)	25 (50%)	11 (22%)
<b>2. A avaliação desta participação é boa.</b>					
<b>Docentes N.º (%)</b>	-	2 (4%)	9 (18%)	26 (52%)	13 (26%)
<b>3. A comunidade deveria participar mais.</b>					
<b>Docente N.º (%)</b>	2 (4%)	6 (12%)	15 (30%)	17 (34%)	10 (20%)

De destacar que 72% dos docentes considera que a participação da comunidade escolar na “vida” do Agrupamento de Escolas é suficiente e 78% avaliam-na como “Boa”. Por outro lado, 54% dos docentes consideram que a comunidade deveria participar mais.

Perante o exposto, podemos concluir que se verifica uma participação satisfatória da comunidade escolar relativamente às parcerias estabelecidas com o AE, não tendo sido obtidos níveis de participação mais elevados, talvez justificados pela resistência à mudança e à saída da zona de conforto identificada por Armani (2015), na análise bibliográfica que realizamos. Tal como afirmou Gohn (2004), ainda necessitamos que esta participação seja mais ativa na vida das escolas, de forma a constituir-se uma comunidade educativa que abranja quem está dentro e fora das suas paredes.

### **5.3. OBJETIVOS DAS PARCERIAS**

O Quadro 8 resume os resultados obtidos nos questionários relativos à aferição dos objetivos do estabelecimento de parcerias. Para 86% dos docentes o trabalho em rede, a valorização das partes envolvidas e o sentimento de integração no meio são os principais

motivos justificativos das parcerias. Já 92% dos docentes acredita que o estabelecimento de parcerias se traduz em múltiplos benefícios para o Agrupamento de Escolas. Por isso, 86% assume que o estabelecimento de parcerias está presente no Projeto Educativo, o que contribui para o interesse das entidades locais pela participação na vida escolar (84%). O contributo das entidades locais na elaboração do Projeto Educativo é relevante para 66% dos participantes do estudo, pois acreditam possibilitar mais oportunidades de aprendizagens e/ou vivências (82%) através da colaboração nos diferentes projetos e/ou atividades (84%), que vem de acordo com o defendido por Oliveira, quando refere que “o objetivo maior das parcerias é, sem dúvida, promover experiências desafiadoras às crianças e adolescentes” (2015, p. 91). Por fim, 72% dos docentes acredita que a iniciativa de estabelecer parcerias parte do próprio agrupamento (72%).

**Quadro 8 – Objetivos das parcerias estabelecidas**

	<b>Discordo Totalmente</b>	<b>Discordo Parcialmente</b>	<b>Nem Discordo Nem Concordo</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo Plenamente</b>
<b>1. O trabalho em rede, a valorização das partes envolvidas e o sentimento de integração no meio são preocupações que levam o Agrupamento de Escolas a procurar envolver as entidades locais nas atividades.</b>					
Docentes N.º (%)	-	-	7 (14%)	18 (36%)	25 (50%)
<b>2. O estabelecimento de parcerias traduz-se em múltiplos benefícios para o Agrupamento de Escolas.</b>					
Docentes N.º (%)	-	-	4 (8%)	17 (34%)	29 (58%)
<b>3. A definição do estabelecimento de parcerias está presente no Projeto Educativo.</b>					
Docente N.º (%)	-	-	7 (14 %)	17 (34%)	26 (52%)
<b>4. A integração do estabelecimento de parcerias no Projeto Educativo contribui para o interesse das entidades locais pela participação na vida escolar.</b>					
Docentes N.º (%)	-	-	8 (16%)	21 (42%)	21 (42%)
<b>5. O contributo das entidades locais na elaboração do Projeto Educativo é relevante.</b>					
Docente N.º (%)	1 (2%)	1 (2%)	15 (30%)	13 (26%)	20 (40%)
<b>6. A possibilidade de mais oportunidades de aprendizagens / vivências justifica essa participação e o interesse das entidades locais.</b>					
Docentes N.º (%)	-	1 (2%)	8 (16%)	18 (36%)	23 (46%)
<b>7. É pertinente a referência no Projeto Educativo às parcerias estabelecidas pelo Agrupamento de Escolas.</b>					
Docente N.º (%)	-	-	9 (18%)	19 (38%)	22 (44%)

8. A colaboração nos diferentes projetos / atividades é um objetivo do Agrupamento de Escolas no estabelecimento de parcerias.					
Docentes N.º (%)	-	1 (2%)	7 (14%)	18 (36%)	24 (48%)
9. O interesse no estabelecimento de parcerias partiu do Agrupamento de Escolas.					
Docente N.º (%)	-	2 (4%)	2 (24%)	26 (52%)	10 (20%)

Relativamente ao Projeto Educativo, E1 refere que a definição do estabelecimento de parcerias está nele presente para fundamentar o “desenvolvimento de projetos que não seriam realizáveis sem as mesmas; consciencialização que a Educação não se pode alhear do resto da Sociedade; Escola como polo/âncora de desenvolvimento cultural / educativo / desportivo / social e aglutinadora de ações de índole vária”. Aliás, os objetivos das parcerias são definidos nesta mesma linha, quando E1 diz que permitem “alargar a colaboração / opiniões e participações diferentes, colher “apports” diversificados, fazer sentir à comunidade que a Escola/AE faz parte integrante do meio em que está inserido.” Este depoimento está em consonância com o que foi apresentado por Cunha (1989), quando faz referência à possibilidade que as escolas passaram a ter na elaboração do próprio Projeto Educativo adequado ao meio em que o estabelecimento de ensino se encontra inserido e às exigências da comunidade.

Também os parceiros são unânimes em referir que para o Agrupamento de Escolas as parcerias permitem estabelecer um “trabalho em rede” (E2, E8), criando relações de maior envolvimento e proximidade com a comunidade escolar e extra-escolar, indo de encontro ao que verificamos na revisão da literatura, em que se pretende que o Estado se constitua como um parceiro, a par de outros, cabendo à escola um papel ativo no estabelecimento dessas parcerias, considerada a estratégia mais eficiente e adequada. Nas palavras de E11, as parcerias favorecem um “maior envolvimento entre pessoas” e o “crescimento das instituições”, o que está de acordo com Azevedo quando afirma que “ampliam a capacidade educativa e promovem um compromisso da população com a educação das futuras gerações” (2015, p. 54)

Quanto ao impacto numa componente mais curricular, E3 refere que a escola assim possui uma “oferta formativa mais rica e diversificada”, com “articulação do currículo – Ensino Articulado”, enquanto E4 fala em “enriquecer o currículo.” O colmatar da escassez de recursos do AE é visto por alguns entrevistados como um objetivo importante, nomeadamente E2 e E8 que se mostram empenhados em “apoiar as limitações que a escola/sistema educativo tem” (E8). A predominância de parcerias ligadas ao desporto leva

os entrevistados a destacarem também os objetivos de promover hábitos saudáveis (“Criar hábitos de vida saudável” (E2), “proporcionar às ‘suas crianças’ experiências saudáveis e salutaras para o seu desenvolvimento global (E4)) e a prática desportiva (“Recrutamento de alunos para serem atletas federados. Aumento do número de crianças a praticar atividade física” (E7), “Possibilitar a prática desportiva para além do Desporto Escolar” (E2)).

Quanto aos objetivos dos próprios parceiros variam de acordo com a sua área de atuação, mas cabe ressaltar a resposta de E5, quando afirma que o objetivo da instituição que representa é “colaborar com o Agrupamento numa melhor oferta educativa a toda a comunidade”, bem como a de E8, que menciona o “desenvolvimento da comunidade e o sucesso educativo”.

No que concerne à iniciativa para o estabelecimento de parcerias, E1 afirma que a mesma parte “maioritariamente do AE”. Já os parceiros E3, E4, E6 e E7 referem que o primeiro contacto partiu das suas instituições, constituindo 36% das respostas. De referir também que a maior parte dos representantes de parceiros entrevistados consideram que as iniciativas são de “ambas as entidades” (E10), por ser “inerente às funções de cada envolvido” (E8 e E9).

Em conclusão, as parcerias interessam a todos, diretores, instituições parceiras e docentes, como forma de diversificar a oferta formativa e criar atividades mais ricas, que possam causar impacto no presente e no futuro dos alunos, através da promoção da atividade desportiva, mas também artística e cultural, em conformidade com Leite *et al.*, quando afirmaram que “as parcerias concorrem para a valorização da escola na comunidade, sendo reconhecido o seu contributo para o desenvolvimento local”. Também à luz do que analisamos na revisão da literatura, considerando a escola enquanto entidade com responsabilidades na área da educação cívica, da cultura, da arte, da proteção e do próprio desenvolvimento da comunidade, as parcerias possibilitam a integração social dos alunos e a ligação com a comunidade local. Neste sentido, podemos igualmente concluir, através da análise dos dados recolhidos, que a coesão social que as parcerias representam constituiu-se também como modelo para as iniciativas dos cidadãos do futuro, que se sentem assim mais apoiados pela comunidade em que estão inseridos.

## 5.4. REFLEXO DAS PARCERIAS

### D1 - Avaliação

Quanto aos reflexos das parcerias, E1 refere que os efeitos sentidos no Agrupamento de Escolas/Escola em consequência das parcerias estabelecidas se verificam pela maior “quantidade e qualidade nas ações desenvolvidas e apoio no que concerne a recursos humanos, técnicos, monetários até”. Tal verifica-se através da “motivação dos alunos; adesão dos Encarregados de Educação e demais parceiros e comunidade em geral; críticas e avaliação das mesmas em sede do Conselho Pedagógico, Conselho Geral”.

Todos os parceiros entrevistados concordam com E1, valorizando como “excelentes” (E2 e E8), “bastante positiva” (E9) e “muito bom” (E10 e E11) os reflexos das parcerias. E11 chega a destacar a “adesão às diferentes atividades e incremento do associativismo”, enquanto E2 refere a “transferência de alunos para este Agrupamento” como reflexo evidente dos esforços conjuntos de parceiros e AE.

O Quadro 9 mostra os resultados obtidos com os questionários aos docentes, nas perguntas relativas aos reflexos das parcerias.

**Quadro 9** – Reflexos das parcerias estabelecidas

	Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Nem Discordo Nem Concordo	Concordo	Concordo Plenamente
<b>1. Sentem-se efeitos no Agrupamento de Escolas em consequência das parcerias estabelecidas.</b>					
Docentes N.º (%)	-	-	9 (18%)	23 (46%)	18 (36%)
<b>2. Esses efeitos sentem-se na motivação dos alunos.</b>					
Docentes N.º (%)	-	2 (4%)	9 (18%)	24 (48%)	15 (30%)
<b>3. Esses efeitos sentem-se no envolvimento dos Encarregados de Educação.</b>					
Docente N.º (%)	1 (2%)	2 (4%)	16 (32%)	22 (44%)	9 (18%)
<b>4. Esses efeitos sentem-se no envolvimento da comunidade em geral.</b>					
Docentes N.º (%)	-	1 (2%)	15 (30%)	23 (46%)	11 (22%)
<b>5. Sentem-se efeitos no Agrupamento de Escolas em consequência das parcerias estabelecidas com o agrupamento de escolas.</b>					
Docente N.º (%)	-	-	10 (20%)	25 (50%)	15 (30%)

6. As parcerias trouxeram alterações para o seu trabalho.					
Docentes N.º (%)	-	5 (10%)	14 (28%)	24 (48%)	7 (14%)
7. As parcerias trouxeram alterações para a aprendizagem dos alunos.					
Docente N.º (%)	1 (2%)	1 (2%)	16 (32%)	18 (36%)	14 (28%)
8. As parcerias trouxeram alterações para o planeamento de conteúdos programáticos.					
Docentes N.º (%)	3 (6%)	9 (18%)	14 (28%)	21 (42%)	3 (6%)

A maioria dos docentes (86%) concorda que se sentem os efeitos das parcerias no Agrupamento de Escolas, nomeadamente na motivação dos alunos (78%); no envolvimento dos encarregados de educação (62%); no envolvimento da comunidade em geral (68%). De referir também que os efeitos das parcerias se fazem sentir no próprio trabalho dos docentes (62%), causam alterações na aprendizagem dos alunos (64%) e no planeamento de conteúdos programáticos (48%).

Os dados analisados nesta categoria permitem concluir que os entrevistados e os docentes reconhecem a importância das parcerias estabelecidas pelo Agrupamento de Escolas, cumprindo-se assim o terceiro objetivo desta investigação. Além do mais, esse reconhecimento advém do facto de as sentirem como benéficas para o envolvimento dos encarregados de educação, para o seu próprio trabalho, planeamento e prática pedagógica, bem como para elevar a motivação dos alunos, ponto essencial para o sucesso educativo. Os parceiros destacam também aprendizagens para a vida, que permitem alguma liberdade dentro e fora do currículo, indo de encontro às palavras de Sousa & Filho quando referem que a família e a escola necessitam de se encarem como “parceiras de caminhada” (2008, p. 7).

## D2 – Quotidiano

Quanto ao estabelecimento de parcerias alterar o quotidiano do Agrupamento de Escolas, 56% dos docentes concordam que se verifica.

Os entrevistados dividem-se, com 4 a afirmarem que tal alteração não se verifica ou pouco se verifica (36%) e a maioria (64%) a considerar que as parcerias alteram o quotidiano. E4 realça que “toda e qualquer parceria deverá complementar o currículo escolar, tornando-o mais rico e diverso, daí que, pela lógica, haverá sempre uma alteração

do quotidiano, esperemos todos, sempre para o melhor dos nossos educandos e da nossa sociedade!"

Cabe aqui refletir se a alteração do quotidiano não terá sido interpretada como algo negativo por parte dos entrevistados que negaram a sua existência. Por exemplo, E6 afirma que "isso não aconteceu em nenhum momento, porque durante os anos da parceria interinstitucional tudo foi realizado com planeamento adequado e execução ajustada à realidade dos ritmos das escolas." Ou seja, se interpretarmos as alterações ao quotidiano como uma perturbação da missão da Escola, compreender-se-á melhor a obtenção de 36% de respostas.

### **D3 – Sucesso educativo dos alunos**

Todos os parceiros entrevistados (100%) concordam que as parcerias estabelecidas contribuem para o sucesso educativo dos alunos. Reproduzimos na íntegra duas das respostas por se afigurarem representativas do sentir geral:

"Sim. Verifica-se na organização do tempo livre, o respeito por regras, a melhoria da disciplina, o desenvolvimento do espírito de superação e de sacrifício, o trabalhar em grupo, a definição de objetivos pessoais na própria actividade, que mais tarde irão transferir para a sua vida pessoal. O envolvimento das famílias, da própria sociedade. O alargamento de horizontes. O sentimento de pertença. A possibilidade de representar o país." (E2).

"Sem dúvida. Contribuiu na medida em que são criadas condições na escola para dentro ou fora, as crianças possam desenvolver outras competências para além das curriculares." (E7)

Também 68% dos docentes considera que as parcerias contribuem para a melhoria do sucesso educativo dos alunos.

Em resposta à primeira subquestão da presente investigação este ponto da análise deixa bem claro que os intervenientes consideram que as parcerias favorecem o sucesso educativo. No nosso entender e tendo em conta todos os contributos dos entrevistados e inquiridos, as razões para essa melhoria prendem-se principalmente com o alargamento da oferta formativa, o enriquecimento dos currículos, o maior envolvimento de toda a comunidade escolar e extraescolar e o incremento de motivação que as parcerias promovem.

## 5.5. QUALIDADE DAS PARCERIAS

### E1 - Relevância

Relativamente à qualidade das parcerias estabelecidas (Quadro 10) é possível verificar que 82% dos docentes concordam que o estabelecimento de parcerias educativas se revela de grande importância, nomeadamente pela abertura da escola à comunidade (84%), pela variedade e dimensão das atividades (80%), pelo alargamento e diversificação de oferta formativa e/ou conteúdos educativos (76%), pela promoção do sucesso educativo dos alunos (74%), pela flexibilidade curricular que permitem (68%) e pelo favorecimento do trabalho em rede e pela criação de Domínio de Autonomia Curricular, ambas com 66% de respostas concordantes. De notar também que 88% dos inquiridos consideram que a criação de novas dinâmicas permite a melhoria das parcerias já existentes ou o estabelecimento de novas.

Quadro 10 – Qualidade das parcerias estabelecidas

	Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Nem Discordo Nem Concordo	Concordo	Concordo Plenamente
<b>1. O estabelecimento de parcerias educativas revela-se de grande importância.</b>					
Docente N.º (%)	-	3 (6%)	6 (12%)	19 (38%)	22 (44%)
<b>2. Essa importância justifica-se pela variedade e dimensão das atividades.</b>					
Docente N.º (%)	-	4 (8%)	6 (12%)	20 (40%)	20 (40%)
<b>3. Essa importância justifica-se pela flexibilidade curricular.</b>					
Docente N.º (%)	-	2 (4%)	14 (28%)	19 (38%)	15 (30%)
<b>4. Essa importância justifica-se pelo alargamento e diversificação de oferta formativa / conteúdos educativos.</b>					
Docente N.º (%)	1 (2%)	3 (6%)	8 (16%)	22 (44%)	16 (32%)
<b>5. Essa importância justifica-se pelo trabalho em rede.</b>					
Docente N.º (%)	-	3 (6%)	14 (28%)	21 (42%)	12 (24%)
<b>6. Essa importância justifica-se pelo sucesso educativo dos alunos.</b>					
Docente N.º (%)	1 (2%)	2 (4%)	11 (22%)	20 (42%)	16 (32%)

7. Essa importância justifica-se pela criação de Domínio de Autonomia Curricular.					
Docente N.º (%)	1 (2%)	1 (2%)	15 (30%)	20 (40%)	13 (26%)
8. Essa importância justifica-se pela abertura da escola à comunidade.					
Docente N.º (%)	-	-	8 (16%)	19 (38%)	23 (46%)
9. A criação de novas dinâmicas permite a melhoria das parcerias já existentes ou no estabelecimento de novas parcerias.					
Docente N.º (%)	-	1 (2%)	5 (10%)	24 (48%)	20 (40%)

Os entrevistados são unânimes ao afirmar que as parcerias são muito importantes pois permitem “rentabilizar recursos” (E2) ou “potenciar recursos” (E8). Essa economia advém pelo menos parcialmente do trabalho em rede que é também referido por (64%) dos parceiros. A este propósito, destacamos a afirmação de E12: “Atualmente, não faz sentido as instituições pensarem que podem remar separadamente. Pelo contrário, faz todo o sentido a expressão ‘a união faz a força’.” Fora as vantagens económicas, os entrevistados destacam o alargamento da oferta de atividades quer formativas quer extracurriculares (E3, E6, E7, E9), a persecução “de objetivos comum de promover a região e a comunidade” (E12) e a ligação ao meio social e natural envolvente (E10 e E11).

Quanto à importância para os próprios parceiros, E5 refere que uma vantagem é “sentirmo-nos implicados nesta nobre missão educativa das gerações futuras.”

## **E2 - Limitações**

Interrogados sobre as limitações das parcerias já estabelecidas com o Agrupamento de Escolas, 3 parceiros (27%) não consideram existir nenhuma de relevância. Já E3 fala de um “meio social e cultural ainda pouco esclarecido” e E4 refere a “pouca disponibilidade do Agrupamento de Escolas e do município para continuar a prática de yoga.” A falta de tempo ou disponibilidade dos diferentes intervenientes são referidos por E5 (“disponibilidade das pessoas associadas (...) voluntariamente dedicando parte do seu tempo”), E9 (“disponibilidade dos profissionais de saúde em conseguir responder em tempo útil”) e E10 (“falta de tempo disponível dos alunos para atividades de outra natureza”). E11 aponta o facto de as atividades serem “muito pontuais, com pouco background de novas aprendizagens/vivências” e E7 destaca a “dificuldade em fazer chegar as informações de forma credível aos pais da existência das diferentes parcerias.”

No sentido de colmatar as limitações apontadas, os entrevistados referem envidar esforços para melhorar a comunicação, quer entre parceiros e AE, quer do AE com os alunos e encarregados de educação. E7 refere que algumas atividades poderiam decorrer dentro do horário letivo, enquanto E4 defende que deveriam ser organizadas mais atividades no exterior “em contacto com a natureza.” A implementação de um maior número de atividades e o estabelecimento de novas parcerias é defendido praticamente por todos os entrevistados, já que assumem que “quanto mais se fizer, mais os alunos vão beneficiar, mais sucessos vão ter” (E8).

Em forma de síntese e conclusão da análise dos dados, acreditamos que estes são suficientes para respondermos sinteticamente às subquestões enunciadas no ponto 4.4. Assim, os principais contributos das parcerias são o envolvimento da comunidade escolar e local na prossecução de objetivos institucionais como a manutenção de boas e profícuas relações entre escola e encarregados de educação, a melhoria da motivação dos alunos com as correspondentes consequências de diminuição do abandono escolar e melhoria dos resultados académicos e o aumento de recursos humanos e financeiros para desenvolver o Projeto Educativo. As parcerias podem surgir da iniciativa do Agrupamento de Escolas ou dos parceiros, o que põe em destaque a necessidade de a comunidade extraescolar saber que as parcerias são possíveis e necessárias para o bom desenvolvimento da comunidade educativa. Por fim, os docentes mostram conhecer e reconhecer as parcerias existentes, valorizando-as em todos os domínios questionados, dando destaque ao seu impacto na prática pedagógica e na flexibilidade curricular e à participação ativa dos alunos, que assim se sentem mais motivados na Escola e mais bem acolhidos na sociedade.



## CONCLUSÃO

À medida que as sociedades se transformam, é imperativo que as organizações acompanhem as mudanças. Neste cenário, as políticas educativas têm tido um papel impulsionador de mudanças através de medidas legislativas, efetuadas com o objetivo de conferir mais autonomia às escolas, numa lógica de partilha de responsabilidade entre o Estado, as instituições locais e a sociedade em geral, incluindo os pais e encarregados de educação.

Ao longo do enquadramento teórico da presente investigação, defendemos a ideia de que as parcerias podem constituir-se com uma prática social inovadora, capaz de contribuir para um ensino de maior qualidade, que valorize a escola enquanto agente do desenvolvimento local e, concomitantemente, nacional. O êxito de uma parceria socioeducativa traduzir-se-á, também, no êxito da educação, uma vez que esta interação possibilitará a concretização do objetivo primordial, a prestação de um serviço público de qualidade, que garanta a igualdade de oportunidades.

Face às exigências atuais da sociedade, é natural que a escola não consiga encontrar sozinha todas as respostas às solicitações, principalmente quando é intenção clara do Estado diminuir a afetação de recursos financeiros a este setor da sociedade. Neste sentido, as parcerias estabelecidas, valorizadas positivamente pelos entrevistados e inquiridos do presente estudo, podem contribuir para diversificar e enriquecer a oferta formativa, de forma a motivar os alunos e causar maior impacto no seu futuro. Por outro lado, o modelo de parceria dá destaque às relações humanas entre membros da mesma sociedade, favorecendo a coesão entre todos os intervenientes da comunidade educativa e destes com a sociedade envolvente, num esforço (não esforçado) de integração e sentido de pertença.

Além do mais, algumas parcerias específicas, já há mais tempo implementadas, como seja com os órgãos do poder local no âmbito da atividade desportiva, com Centro de Saúde local, Ensino Superior ou com empresas no que respeita a estágios profissionais, mostram que o futuro pertence a este tipo de estratégia de partilha de recursos, competências e saberes.

A investigação efetuada permite concluir que, com as parcerias, se consegue estabelecer uma relação de grande proximidade, com envolvimento dinâmico por

parte dos encarregados de educação, mesmo sendo reconhecido que ainda pode melhorar.

O impacto das parcerias no quotidiano da unidade orgânica em estudo é elevado, sendo que o agrupamento de escolas procura ativamente trabalhar em rede, valorizar todas as partes envolvidas e promover a integração no meio, daí a valorização positiva também por parte dos parceiros entrevistados. A escola ganha a possibilidade de efetuar mais e melhores atividades curriculares e extracurriculares que, acreditamos, suprem algumas das necessidades dos alunos e famílias.

Consideramos que a presente investigação analisa o impacto das parcerias existentes no agrupamento de uma forma generalizada, sendo recomendável que estudos futuros analisem mais detalhadamente os efeitos causados por uma parceria específica. Por outro lado, as questões aqui colocadas e para as quais se pretendeu obter resposta podem, também, constituir-se pontos de partida para investigações mais abrangentes, que permitam um tratamento estatístico mais elaborado e consequentes conclusões mais específicas e pormenorizadas.

Apesar das limitações, foi possível concluir que o investimento na concretização de parcerias locais é um dos caminhos a seguir quando se pretende prestar, mais ou menos autonomamente, um serviço público de qualidade.

“De tudo ficaram três coisas...  
A certeza de que estamos começando...  
A certeza de que é preciso continuar...  
A certeza de que podemos ser interrompidos  
antes de terminar...  
Façamos da interrupção um novo caminho...  
Da queda, um passo de dança...  
Do medo, uma escada...  
Do sonho, uma ponte...  
Da procura, um encontro!”.

Fernando Sabino



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A. J. (2009). Políticas Avaliativas e Accountability em Educação: Subsídios para um debate Ibero-americano. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, n.º 9, pp.57-70.
- Afonso, N. (1992). Análise Política das Organizações Escolares, in *Aprender*, n.º 15, pp. 42-49.
- Afonso, N. (1994). *A Reforma da Administração Escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alves, J. M. (2003). *Organização, gestão e projeto educativo das escolas*. Porto: Editores Asa.
- Alves, J. M. & Baptista, C. (2018); Da Urgência da reinvenção da Escola – Reiventing the School: Expectations and Experiences, revista *EDUCA – Internacional Catolic Journal of Education*, 4, 2018, 127-143.
- Alves-Mazzotti, A. J. (2006). Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa* (online). Vol. 36, n.º 129, p. 637-651.
- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amaro, R. R. (1999). *Descentralização e desenvolvimento em Portugal – algumas perspetivas, tendo especialmente em conta a questão da educação*. In: João BARROSO (org.), *A Administração da educação: os caminhos da descentralização*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 15-24.
- Arelaro, L. R. G. (2007). *Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política?* *Educação & Sociedade*, vol. 28, n.º 100. Campinas, Brasil.
- Arendt, H. (1957). *A Crise na Educação*. *Partisan Review*, 254.
- Arias, F. (2012). *El Proyecto de Investigación*. Caracas: Editorial Episteme.
- Armani, D. (2015). *Pensar e compreender. OSC – Escolas: Um encontro pela Educação*. São Paulo: CENPEC; Fundação Itaú Social.

- Azevedo, A. (2015). *Do trabalho paralelo ao compartilhado: OSCs e escolas atuando na comunidade*. São Paulo: CENPEC; Fundação Itaú Social.
- Azevedo, J.; Silva, A. S. & Fonseca, A. M. (2000). *O Futuro da Educação em Portugal. Tendências e Oportunidades. Valores e Cidadania*. Lisboa.
- Barbieri, H. (2003). *Os Teip, o projeto Educativo e a Emergência de “Perfis de Território”*. Educação, Sociedade & Culturas, n.º 20, pp. 43-75.
- Bardin, L. (2007). *Análise de Conteúdo*. 3.ª ed., Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (1997). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J. (2013). A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. *Educação, Temas e Problemas*. Vol. 12 e 13, pp. 13-25.
- Bell, J. (2002). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Boavida, J. & Amado, J. (2008). *Ciências da Educação: Epistemologia, identidade e perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. Lisboa: Difel.
- Bunge, M. (2004). *La investigación científica. Su estrategia y su filosofía*. Barcelona: Siglo Veintiuno Editores.
- Bush, T. (1986). *Theories of Educational Management*. Harper & Row, London.
- Canário, M. B. (1995). *Partenariado Local e Mudança Educativa*. In: *Inovação*, vol. 8, 1-2, pp. 151-166.
- Canário, R. (2005). *O QUE É A ESCOLA? Um “olhar” sociológico*. Porto Editora.
- Canavarro, J. M. (2000). *Teorias e Paradigmas Organizacionais*. Quarteto, Coimbra.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação: guia para a autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Carneiro, R.; Cerol, J. & Lopes, H. (2010). *Iniciativa Novas Oportunidades: resultados da avaliação externa (2009-2010)*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- Carrilho, T. (2006). *Parcerias para a Promoção Local do Emprego*. Repositório Institucional de Teses de Doutoramento. Lisboa, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.
- Carrilho, T. (2007). *Potencialidades e limitações no trabalho em parceria*. CICS.NOVA – Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa.
- Carvalho, M. J. (2009). Explorando a racionalidade instrumental nas decisões da organização escolar. *Revista Portuguesa de Educação*. vol. 22, n.º 2
- Carvalho, M. J. (2009). Paulo Freire: a construção da escola democrática a partir da decisão. *Revista RBPAE*, vol. 25, n.º 3.
- Carvalho, M. J. (2009). No trajeto das racionalidades decisórias da organização escolar. *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 29.
- Carvalho, M. J. (2010). A Escola Pública Portuguesa: Lugar de execução e de produção de decisões. *Revista Práxis Educacional*, volume 6, n.º 9.
- Carvalho, M. J. (2011). As multirracionalidades no contexto da organização escolar. *Revista Lusófona de Educação*.
- Carvalho, M. J. (2011). Participação na decisão: uma prática a serviço da escola democrática. *Revista Práxis Educacional*, vol. 7, n.º 10.
- Carvalho, M. J. (2012). A modalidade de escolha do diretor na escola pública portuguesa. *Revista Lusófona de Educação*, vol. 22, n.º 103-121.
- Carvalho, M. J. (2012). A liderança na organização escolar: O Diretor. *Práxis Educacional, Vitória da Conquista*, 8 (13), 193-209.
- Carvalho, M. J. (2013). A administração Escolar: racionalidade ou racionalidades? *Revista Lusófona de Educação*.
- Carvalho, M. J. (2015). A Revista Seara Nova: instrumento ao serviço da democracia e da descentralização da organização escolar. *Revista d'Història de l'Educació*.

- Carvalho, M. J.; Brás, J. V. & Gonçalves, M. N. (2015). Pela organização da escola e do ensino: o Self-government de António Sérgio. *Revista Lusófona da Educação*.
- Carvalho, M. J. & Soares, T. (2018). Perfil profissional do gestor da escola pública portuguesa. *Revista Internacional de Formação de Professores*.
- Carvalho, M. J. & Felizardo, A. (2019). Autarquia e escola: a gestão do pessoal não docente. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, volumen 11.
- Castro, M.; Ferreira, G. & Gonzalez, W. (2013). *Metodologia da pesquisa em educação*. Nova Iguaçu: Marsupial Editora.
- Cavaliere, A. M. (2007). Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública. *Educação & Sociedade*, vol.100, n.º 28, p. 1015-1035.
- Charlot, B. (1987). *L'École em mutation*. Paris. Payot.
- Charlot, B. (1994). *La territorialisation des politiques éducatives : une politique nationale*. In: Bernard Charlot, coord. *L'École et le territoire: nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris: Armand Colin.
- Chauveau, G. (1982). As Zonas de Educação Prioritárias: Lutar contra as Desigualdes Escolares? As Novas Experiências Educativas em França. *Análise Psicológica*, vol. 4, n.º 11, pp. 507-618.
- Chiavenato, I. (1999). *Teoria Geral da Administração*. 6.ed. Rio de Janeiro; Campus.
- Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez.
- Clegg, S. (1998). *As Organizações Modernas*. Celta Editora, Oeiras.
- Clímaco, M. C. (2005). *Avaliação de Sistemas em Educação*. Lisboa, Universidade Aberta.
- Corona, M. (2016). *Metodologia da Investigação*. México: FLASCO.
- Cortesão, L.; Leite, C. & Pacheco, J. A. (2002). *Trabalhar por Projectos em Educação. Uma Inovação Interessante?* Porto: Porto Editora.
- Costa, J. A. (1991). *Gestão Escolar: Participação, Autonomia, Projecto educativo da Escola*. Lisboa: Texto Editora.

- Costa, J. A. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições Asa Coleção Perspetivas Atuais Educação.
- Costa, J. A. (1997). *O Projeto Educativo da Escola e as Políticas Educativas Locais: discursos e práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, J. A. (1998). *Imagens Organizacionais da Escola*. (2.<sup>a</sup> ed). Porto: Edições Asa.
- Costa, G. (2015). *Modos de chegar como OSCs e escolas podem se aproximar*. São Paulo: CENPEC; Fundação Itaú Social.
- Côtê, J. (1999). The Influence of the Family in the Development of Talent in Sport. *Sport Psychologist*, 13(4), pp. 395-417.
- Croizier, M. & Friedberg, E. (1977). *L' Acteur et le Système. Les Contraintes de L'Action Collective*. Editions du Seuil, Paris.
- Cunha, P. O. (1989). A desestatização do ensino em Portugal. *Cadernos de Economia*.
- Davies, D. (1994). *Parcerias, Pais – Comunidade – Escola. Três Mensagens para Professores e Decisores Políticos*. Inovação.
- Dewey, J. (1933) *How We Think*, New York: D. C. Heath. Classic and highly influential discussion of thinking.
- Dias, M. N. (2003). *Políticas Educativas e Dispositivos de Territorialização: Da Escola Aberta à Comunidade à Escola em Parceria*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade do Porto, Porto.
- Diogo, J. M. L. (1998). *Parceria Escola – Família, a caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.
- Dooley, L. M. (2002). Case Study Research and Theory Building. *Advances in Developing Human Resources* (4), p. 335-354.
- Dowbor, L. (2002). *Gestão de parcerias: o exemplo das políticas para a infância*. *Administração em Diálogo*. São Paulo, vol. 4, n.º 1, p.92.

- Einstein, A. & Infeld, L. (1967). *The Evolution of Physics*. London: Cambridge University Press.
- 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.
- Estêvão, C. V. (1998). *Redescobrir a escola privada portuguesa como organização*. Braga: Universidade do Minho.
- Estêvão, C. V. (2004). *Educação, Justiça e Autonomia – Os Lugares da Escola e o Bem Educativo*. Edições Asa, Porto.
- Esteves, M. (2006). *Análise de Conteúdo*. In J. A. Lima; J. A. Pacheco, (org.), *Fazer investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Etzioni, A. (1967). *Organizações Modernas*. São Paulo, Livraria Pioneira Editora.
- Faria, J. H. (1983). Weber e a sociologia das organizações. São Paulo: *Revista de Administração*, vol. 18, n.º 2, p. 23-29, abril-junho.
- Fernandes, A. S. (1988). *A Distribuição de Competências entre a Administração Central, Regional, Local e Institucional da Educação Escolar Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo*. In: CRSE, *Proposta Global de Reforma*. Lisboa: Ministério da Educação / Comissão de Reforma do Sistema Educativo, Gabinete de Estudos e Planeamento, pp. 503-544.
- Fernandes, P.; Leite, C; Mouraz, A. & Figueiredo, C. (2013). Curricular Contextualization: Tracking the Meanings of a Concept. *The Asia-Pacific Education Researcher*, vol. 22, n.º 4, p. 417-425.
- Ferreira, F. I. (2005). *O Local em Educação – Animação, gestão e parceria*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ferreira, F. I. (2012). O Tempo das Redes que Aprisionam e Redes que Libertam, in C. Cebolo; J. Pereira; M. Lopes (coords.), *Animação Sociocultural: Intervenção e Educação Comunitária: Democracia, Cidadania e Participação*. Chaves, *Intervenção*, p. 355-368.

- Ferreira, J.; Neves, J. & Caetano, A. (2001). *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Fonseca, J. (2002). *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC. Apostila
- Fontana, A. & Frey, J. H. (1994). Interviewing: the art of science. In N. Denzin Y. Lincoln, *Handbook of qualitative research*. (p. 361-376). Newsbury Park: Sage.
- Formosinho, J. (1985). *A Escola como Burocracia*. Braga: Universidade do Minho.
- Formosinho, J. (1987). *O Currículo Uniforme Pronto a Vestir de Tamanho Único*, in Vários, *O Insucesso Escolar em Questão*. Cadernos de Análise Social da Educação. Braga: Universidade do Minho, pp. 41-50
- Formosinho, J. (1992). O Dilema Organizacional da Escola de Massas. In *Revista Portuguesa de Educação*. Minho, pp.23-48.
- Formosinho, J.; Ferreira, F. I. & Machado, J. (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*, Porto: Edições ASA.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2013). A regulação da educação em Portugal – do estado Novo à democracia. *Revista Educação: Temas & Problemas*.
- Fortin, M. F.; Côté J. & Fillion F. (2009). *Fundamentos e Etapas do Processo de Investigação*. Loures: Lusodidata.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freires, T. (2019). *Sentidos da escola em contextos periféricos: narrativas de jovens brasileiros e portugueses*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Giglioli, P. P. (1995). *Burocracia*. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, v. 1.
- Gohn, M. (2004). A educação não-formal e a relação escola-comunidade. *ECCOS Revista Científica*, vol. 6, n.º 2, pp.39-65.
- Goldenberg, M. (2004). *A arte de pesquisar*. São Paulo: Editora Record.

- Gomes, R. (1993). *Culturas de Escola e Identidades dos Professores*. Lisboa: Educa Organizações.
- Halinen, A. & Törnroos, J-A. (2005). Using case methods in the study of contemporary business networks. *Journal of Business Research*, v.º 58, n.º 9, p.1285-1297, set.
- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento – A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora.
- IGEC (Inspeção Geral da Educação e da Ciência) (2011). *Proposta para um Novo Ciclo de Avaliação Externa de Escolas: Relatório final*. Lisboa, Ministério da Educação.
- Ketele, J-M. & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Koga, D. (2015). *Pensar e Compreender. É do chão que brota a partilha*. São Paulo: CENPEC; Fundação Itaú Social.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación- Acción*. Barcelo: Graó
- Leal, M. & Carvalho, M. J. (2013). Do percurso ao modo de ser da unipessoalidade na gestão das escolas. Dossiê Temático: Política e Gestão da Educação. *Revista Práxis Educacional*, vol. 9, n.º 15, pp. 13-38.
- Leite, C. (2001). A reorganização curricular do Ensino Básico – problemas, oportunidades e desafios. *Revista A reorganização Curricular do Ensino Básico. Fundamentos, fragilidades e perspectivas*. Porto: Asa Editores.
- Leite, C. (2003). Projeto Educativo de Escola, Projeto Curricular de Escola, Projeto Curricular de Turma: O que Têm de Comum? O que os Distingue. *Revista Forma*, n.º 5, pp. 11-18.
- Leite, C.; Fernandes, P. & Silva, S. M. (2013). O Lugar da Educação para a Cidadania no Sistema Educativo Português: Perspetivas de Docentes de uma Escola TEIP., vol. 36, n.º 1, pp. 35-43.

- Leite, C.; Fernandes, P.; Mouraz, A. & Sampaio, M. (2015). Parcerias entre a Escola e a Comunidade em Portugal: Uma Análise a partir da Avaliação Externa das Escolas. *DADOS – Revista de Ciências Sociais*: Rio de Janeiro, vol. 58, n.º 3, pp. 825 a 855.
- Leonhard, G. (2019). *Tecnologia versus Humanidade. O confronto futuro entre a Máquina e o Homem*. Edição: Gradiva.
- Lima, L. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo na Escola Secundária em Portugal (1974-1978)*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. IEP/CEEP, Braga (1.ª edição em 1992).
- Lima, L. (Org.) (2006). *Compreender a Escola. Perspectivas de Análise Organizacional*. Porto: Edições Asa.
- Lima, L. (Org.) (2006). *O Estudo da Escola*. Porto: Asa Editores.
- Longo, F. (2001). *La reforma del servicio civil en las democracias avanzadas: mérito com flexibilidad*. Documento de Trabajo. Washington: BID.
- Lüdke, M. & André, M. (2005). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Lda.
- Marconi, M. & Lakatos, E. (2003). *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Martins, E. C. (2009). Rompendo fronteiras: a escola aberta às parcerias e à territorialização educativa. *Educação Unisinos* 13(1), janeiro/abril.
- Martins, E. C. (2010). A lógica das parcerias na relação “Escola – Poder Local” no contexto educativo português. *Revista do Centro Universitário Moura Lacerda*.
- Merton, R. (1970). *Sociologia: teoria e estrutura*. São Paulo: Mestre Jou.
- Mesquita, A. A. (2015). *As parcerias entre organizações da sociedade civil (OSCs) e escolas públicas*. São Paulo: CENPEC; Fundação Itaú Social.

- Miguel, M. (1988). *Paradigmas de la investigación educativa española*. In Dendaluce, I. (Org.) *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid: Narcea.
- Moraes, R. & Galiuzzi, M. C. (2007). *Análise textual: discursiva*. 1.<sup>a</sup> ed. Ijuí: Editora Unijuí.
- Nóvoa, A. (2001). *O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas*. In vários, *Espaços de educação. Tempos de formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 237-263.
- OCDE (Organização para a Cooperação Económica e Desenvolvimento), (1989). *O ensino na sociedade moderna*. Porto: Edições Asa.
- Oliveira, J. S. (2015). *Integração OSC – escola: juntas construindo um projeto de Educação Integral*. São Paulo: CENPEC; Fundação Itaú Social.
- Ormeneze, R. (2015). *La relación familia y escuela en la educación infantil: oír las voces silenciosas de la historia*. Tesis Doctoral, Facultad de Pedagogía, Departamento de didáctica y organización educativa, Universidad de Barcelona.
- Pardal, L. & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Areal Editores.
- Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Newbury Park, C.A.: Sage.
- Pereira, R. V. (2015). *Pensar e compreender. Estar na roda e dar as mãos: tessitura de saberes quando OSC e escola se encontram*. São Paulo: CENPEC; Fundação Itaú Social.
- Ponte, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, p.105-132.
- Popper, K. (1980). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Puig, M. & Alzina, R. (2004). *Fundamentos metodológicos de la investigación educativa*. In Alzina, R. (Coord.) *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.

- Quivy, R.; Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Edições Gradiva.
- Rochex, J-Y. (2011). As Três Idades das Políticas de Educação Prioritária: Uma Convergência Europeia. *Educação e Pesquisa*, vol. 37, n.º 4, pp. 871-882.
- Rodrigues, D. (Org.) (2006). *Inclusão e Educação – Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: SUMMUS.
- Rodrigues, F. & Stoer, S. (1998). *Entre parcerias e parceria: Amigos, amigos, negócios à parte*. Oeiras: Celta Editora.
- Rodrigues, G.; Flores, J. G. & Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Roldão, M. C. (2000). *Currículo e Gestão das Aprendizagens*. Universidade de Aveiro: Centro Integrado de Formação de Professores.
- Sá, V. (2006). *A Abordagem (Neo)Institucional: Ambiente(s), Processos, Estruturas e Poder* in Lima, L. (Org.) *O Estudo da Escola*, Asa Editores, Porto.
- Santomé, J. T. (2001). A Construção da Escola Pública como Instituição Democrática: Poder e Participação da Comunidade. Universidade de La Coruña. La Coruña. Espanha. In *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.1, pp.51-80, Jan/Jun.
- Santomé, J. T. (2013). *Currículo Escolar e Justiça Social: O Cavalo de Tróia da Educação*. Porto Alegre, Penso.
- Sarmiento, M. (1999). *Autonomia da escola, Política e Práticas*. Porto: Edições ASA.
- Sedano, A. M. & Pérez, M. R. (1989). *Modelos de Organización Escolar*. Madrid, Cincel. Shapiro, Gilbert S. A., e Jonh M.
- Silva, R. O. (2004). *Teorias da Administração*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Silva, E. (2011). *Um olhar organizacional à luz das perspectivas de análise burocrática e política*. In L. Lima, E. Silva, L. Torres, C. Estevão, & V. Sá (2011). *Perspetivas organizacionais da Escola* (59-108). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, A. P. & Filho, M. J. (2008). *A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional*. Universidade Estadual Paulista, Brasil.
- Stake, R. (1999). *Investigación com estúdio de casos*. Madrid: Morata.
- Stake, R. (2010). *Qualitative Research. Studying How Things Work*. New York: The Guilford Press.
- Teixeira, L. (2002). *Cultura Organizacional e Projeto de Mudança em Escolas Públicas*. Autores Associados. São Paulo, SP.
- Torres, L. L. (1997). *Cultura Organizacional Escolar: Representações dos Professores Numa Escola Portuguesa*. Oeiras, Celta Editora.
- Torres, L. L. (2004). *A cultura organizacional no panorama investigativo internacional: o lugar da empresa e da escola como contextos de investigação*. Trabalho apresentado em V Congresso Português de Sociologia — Sociedades Contemporâneas. Reflexividade e Ação, Braga.
- Torres, L. L. (2008). A Escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. *Revista Portuguesa de Educação*.
- Torres, L. L. (2011). Liderança singular na escola democrática: ameaças e contradições. *Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda*. Junho, 2011.
- Tukman, B. W. (1994). *Conducting educational research*. New York: Harcourt Brace College Publishers.
- Vala, J. (1986). *A Análise de Conteúdo*. In: SILVA, A. A.; PINTO, J. M. (Orgs.). Metodologia das Ciências Sociais. Porto: Edições Afrontamento.
- Van Zanten, A. (2010). *Choix de l'École et Inégalités Scolaires: Le Rôle des Ressources Culturelles et Économiques des Parents*. *Agora Débats / Jeunesses*, vol. 3, n.º 56, pp. 35-47.
- Verdasca, J. (1992). *O Sistema de Aprendizagem como Rede de Escolarização Oposta - Do Centralismo Normativo às Lógicas e Interpretações Locais dos Actores*. Universidade do Minho, Braga (texto policopiado).

- Vicente, N. (2004). *Guia do gestor escolar – da escola de qualidade mínima garantida à escola com garantia de qualidade*. Porto: Edições Asa.
- Vilar Caballo, M. B. (2001). *A Cidade Educadora de Organização e Intervenção Municipal*. Lisboa, Piaget.
- Villaverde Cabral, M. (2001). Espaço e temporalidades sociais da educação em Portugal. In vários, *Espaços de educação. Tempos de formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 47-67.
- Weber, M. (1979). *Ensaio de Sociologia*. Zahar Editores, Rio de Janeiro.
- Weber, M. (1982). *Ensaio de sociologia*. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora.
- Weber, M. (1989). *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Pioneira.
- Weber, M. (1993). *Parlamento e governo na Alemanha reordenada: crítica política da burocracia e da natureza dos partidos políticos*. Petrópolis: Vozes.
- Weber, M. (2004). *Economia e Sociedade: Fundamentos da Sociologia compreensiva*. São Paulo: Editora Unb, 2 v.
- Wilson, W. (1987). The study of administration. *Political Science Quarterly*, v. 2, n. 2, p. 197-222, June.
- Yin, R. (2004). *Estudos de caso: planejamento e métodos*. 2.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Bookman.
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Yin, R. (2018). *Case study research and applications: design and methods*. Los Angeles: SAGE.

## **LEGISLAÇÃO CONSULTADA**

Constituição da República Portuguesa (1976).

Lei n.º 5/73, de 25 de julho

Decreto-Lei n.º 100/84, de 29 de março

Lei n.º 14/86, de 14 de outubro

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro.

Decreto-Lei n.º 35/88 de 4 de fevereiro.

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro

Despacho n.º 8/ SERE/89, de 8 de fevereiro.

Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio.

Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de agosto

Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho.

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.

Despacho n.º 10317, de 26 de maio de 1999 (Diário da República n.º 122, II série);

Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de junho.

Despacho Conjunto n.º 12-I/SEAE/SEEI/99, de 23 de julho

Despacho n.º 13-781/2001, de 3 de julho

Decreto-Lei n.º 31/2002, de 30 de dezembro.

Decreto-Lei n.º 7/ 2003, de 15 de janeiro

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

Despacho Normativo n.º 55/2008, de 23 de outubro

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

Despacho Normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

## **APÊNDICES**



## **GUIÃO DA ENTREVISTA**

### **Entrevista à Diretora do Agrupamento de Escolas**

Esta entrevista destina-se a conhecer o contributo das Parcerias na Educação, no âmbito de uma Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Área de Especialização em Administração Educacional, da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. As informações fornecidas são confidenciais e anónimas, pelo que, agradecemos total sinceridade nas respostas.

Obrigado pela sua colaboração!

#### **I. DADOS DE CARACTERIZAÇÃO**

- Idade
- Formação académica e profissional
- Situação profissional
- N.º anos de serviço
- N.º anos nesta Unidade Orgânica
- N.º anos no desempenho desta função

#### **II. PARTICIPAÇÃO / ENVOLVIMENTO DA COMUNIDADE ESCOLAR NAS ATIVIDADES DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS / ESCOLA**

1. Como caracteriza a participação da comunidade escolar na “vida” do Agrupamento de Escolas / Escola?
  - 1.1. Como avalia essa participação?
  - 1.2. Gostaria que a comunidade participasse mais?
2. Quais as preocupações do Agrupamento de Escolas / Escola em envolver as entidades locais nas atividades educativas?
3. Que razões levam o Agrupamento de Escolas / Escola a procurar envolver as entidades locais nas atividades?
  - 3.1. Que ações são levadas a cabo no sentido desse envolvimento?
4. O estabelecimento de parcerias é um dos objetivos do Agrupamento de Escolas / Escola?
  - 4.1. Qual a explicação para que o estabelecimento de parcerias seja / não seja um dos objetivos?
5. Quais as expectativas no estabelecimento de parcerias?
6. A definição do estabelecimento de parcerias está presente no Projeto Educativo?
  - 6.1. Qual a razão para essa presença / ausência?

7. De que forma descreve a participação e o interesse das entidades locais na elaboração do projeto educativo?
8. Qual a tipologia / setor de atividade das entidades que participam na elaboração do Projeto Educativo?
9. Acha essa participação e esse interesse satisfatórios?
  - 9.1. Quais as razões para considerar essa participação e interesse satisfatórios / não satisfatórios?

### **III. OBJETIVOS DAS PARCERIAS ESTABELECIDAS**

10. Quais as referências no projeto Educativo às parcerias estabelecidas?
  - 10.1. Quais as razões para essa referência / não referência?
11. Que importância considera ter a referência no projeto Educativo às parcerias estabelecidas pelo Agrupamento de Escolas / Escola?
12. Quais as referências no Projeto Educativo aos objetivos das parcerias estabelecidas?
  - 12.1. Quais as razões para essa referência / não referência?
13. Que importância considera ter a referência no Projeto Educativo aos objetivos das parcerias estabelecidas pelo Agrupamento de Escolas / Escola?
14. Qual a tipologia das entidades com as quais o Agrupamento de Escolas / Escola estabelece parcerias?
  - 14.1. A que setores de atividade estão ligadas essas entidades?
15. Quais os objetivos do Agrupamento de Escolas / Escola em cada uma das parcerias estabelecidas?
16. Quais os objetivos de cada uma das entidades em estabelecer parcerias com o Agrupamento de Escolas / Escola?
17. Nas parcerias estabelecidas de quem partiu o interesse?

### **IV. REFLEXOS DAS PARCERIAS ESTABELECIDAS**

18. Quais os efeitos sentidos no Agrupamento de Escolas / Escola em consequência das parcerias estabelecidas?

**18.1.** Como justifica esses efeitos?

**19.** Quais os efeitos sentidos por cada um dos parceiros em virtude da parceria estabelecida com o Agrupamento de Escolas / Escola?

**19.1.** Como justifica esses efeitos?

**V. QUALIDADE DAS PARCERIAS ESTABELECIDAS**

**20.** Qual considera ser a importância do estabelecimento de parcerias educativas?

**20.1.** Qual a justificação para essa importância?

**21.** Qual a importância relativa dos diferentes tipos de entidades parceiras para o Agrupamento de Escolas / Escola?

**21.1.** Como justifica essa importância relativa?

**22.** Que novas dinâmicas sugere no sentido de melhorar as parcerias já existentes ou de estabelecer novas parcerias?

## GUIÃO DA ENTREVISTA

### Entrevista a E

Esta entrevista destina-se a conhecer o contributo das Parcerias na Educação, no âmbito de uma Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Área de Especialização em Administração Educacional, da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. As informações fornecidas são confidenciais e anónimas, pelo que agradecemos total sinceridade nas respostas.

Obrigado pela sua colaboração!

#### I. DADOS DE CARACTERIZAÇÃO

- Idade:
- Formação académica e profissional:
- Situação profissional:
- N.º anos de serviço:
- N.º anos nesta Unidade Orgânica:
- N.º anos no desempenho desta função:

#### II. PARTICIPAÇÃO / ENVOLVIMENTO DA COMUNIDADE ESCOLAR NAS ATIVIDADES DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS / ESCOLA

1. Como caracteriza a participação da comunidade escolar na “vida” do Agrupamento de Escolas / Escola?
  - 1.1 Como avalia essa participação?
  - 1.2 Gostaria que a comunidade participasse mais?
2. Quais as preocupações do Agrupamento de Escolas / Escola em envolver as entidades locais nas atividades educativas?
3. Que razões levam o Agrupamento de Escolas / Escola a procurar envolver as entidades locais nas atividades?
  - 3.1 Que ações são levadas a cabo no sentido desse envolvimento?

4. O estabelecimento de parcerias é um dos objetivos do Agrupamento de Escolas / Escola?
  - 4.1 Qual a explicação para que o estabelecimento de parcerias seja / não seja um dos objetivos?
5. Quais as expectativas no estabelecimento de parcerias?
6. A definição do estabelecimento de parcerias está presente no Projeto Educativo?
  - 6.1 Qual a razão para essa presença / ausência?
7. De que forma descreve a participação e o interesse das entidades locais na elaboração do projeto educativo?
8. Qual a tipologia / setor de atividade das entidades que participam na elaboração do Projeto Educativo?
9. Acha essa participação e esse interesse satisfatórios?
  - 9.1 Quais as razões para considerar essa participação e interesse satisfatórios / não satisfatórios?

### **III. OBJETIVOS DAS PARCERIAS ESTABELECIDAS**

10. Quais as referências no projeto Educativo às parcerias estabelecidas?
  - 10.1 Quais as razões para essa referência / não referência?
11. Que importância considera ter a referência no projeto Educativo às parcerias estabelecidas pelo Agrupamento de Escolas / Escola?
12. Quais as referências no Projeto Educativo aos objetivos das parcerias estabelecidas?
  - 12.1 Quais as razões para essa referência / não referência?

13. Que importância considera ter a referência no Projeto Educativo aos objetivos das parcerias estabelecidas pelo Agrupamento de Escolas / Escola?

14. Qual a tipologia das entidades com as quais o Agrupamento de Escolas / Escola estabelece parcerias?

14.1 A que setores de atividade estão ligadas essas entidades?

15. Quais os objetivos do Agrupamento de Escolas / Escola em cada uma das parcerias estabelecidas?

16. Quais os objetivos de cada uma das entidades em estabelecer parcerias com o Agrupamento de Escolas / Escola?

17. Nas parcerias estabelecidas de quem partiu o interesse?

#### **IV. REFLEXOS DAS PARCERIAS ESTABELECIDAS**

18. Quais os efeitos sentidos no Agrupamento de Escolas / Escola em consequência das parcerias estabelecidas?

18.1 Como justifica esses efeitos?

19. Quais os efeitos sentidos por cada um dos parceiros em virtude da parceria estabelecida com o Agrupamento de Escolas / Escola?

19.1 Como justifica esses efeitos?

#### **V. QUALIDADE DAS PARCERIAS ESTABELECIDAS**

20. Qual considera ser a importância do estabelecimento de parcerias educativas?

20.1 Qual a justificação para essa importância?

21. Qual a importância relativa dos diferentes tipos de entidades parceiras para o Agrupamento de Escolas / Escola?

21.1 Como justifica essa importância relativa?

22. Que novas dinâmicas sugere no sentido de melhorar as parcerias já existentes ou de estabelecer novas parcerias?

**QUESTIONÁRIO**  
**PERSPETIVAS DO DOCENTES DO AGRUPAMENTO RELATIVAS ÀS**  
**“PARCERIAS NA EDUCAÇÃO”**

Obrigado pela sua participação neste questionário. O principal objetivo é conhecer o contributo das Parcerias na Educação, no âmbito de uma Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Área de Especialização em Administração Educacional, da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

O questionário é composto por 5 seções: dados de caracterização, participação / envolvimento da comunidade escolar nas atividades do Agrupamento de Escolas, objetivos das parcerias estabelecidas, reflexos das parcerias estabelecidas e qualidade das parcerias estabelecidas.

O tempo aproximado necessário para responder ao questionário é de 5-7 minutos.

Os dados serão tratados de forma anónima e, ao preencher o questionário, concorda com a sua utilização para fins de investigação.

Obrigado pela sua colaboração!

**23. DADOS DE CARATERIZAÇÃO**

- Idade
  - 20-30 Anos
  - 31-40 Anos
  - 41-50 Anos
  - 51-60 Anos
  - + 61 Anos
- Formação académica e profissional
  - Bacharelato
  - Licenciatura
  - Pós-Graduação
  - Mestrado
  - Doutoramento
  - Outro:

- Situação profissional
  - Contratado
  - Quadro de Zona Pedagógica
  - Quadro de Escola
- N.º anos de serviço
  - < 5 Anos
  - 6 a 10 Anos
  - 11 a 20 Anos
  - 21 a 30 Anos
  - > 31 Anos
- N.º anos nesta Unidade Orgânica
  - < 5 Anos
  - 6 a 10 Anos
  - 11 a 20 Anos
  - 21 a 30 Anos
  - > 31 Anos

#### 24. PARTICIPAÇÃO / ENVOLVIMENTO DA COMUNIDADE ESCOLAR NAS ATIVIDADES DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

		DISCORDO TOTALMENTE	DISCORDO PARCIALMENTE	NEM DISCORDO, NEM CONCORDO	CONCORDO	CONCORDO TOTALMENTE
1.	A participação da comunidade escolar na “vida” do Agrupamento de Escolas é suficiente.					
	1.1. A avaliação desta participação é boa.					
	1.2. A comunidade deveria participar mais.					
2.	O trabalho em rede, a valorização das partes envolvidas e o sentimento de integração no meio são preocupações que levam o Agrupamento de Escolas a procurar envolver as entidades locais nas atividades.					
3.	O estabelecimento de parcerias traduz-se em múltiplos benefícios para o Agrupamento de Escolas.					
4.	A definição do estabelecimento de parcerias está presente no Projeto Educativo.					
5.	A integração do estabelecimento de parcerias no Projeto Educativo contribui para o interesse das entidades locais pela participação na vida escolar.					
6.	O contributo das entidades locais na elaboração do					

	Projeto Educativo é relevante.					
7.	A possibilidade de mais oportunidades de aprendizagens / vivências justifica essa participação e o interesse das entidades locais.					
8.	O estabelecimento de parcerias altera o cotidiano do Agrupamento de Escolas.					

## 25. OBJETIVOS DAS PARCERIAS ESTABELECIDAS

		DISCORDO TOTALMENTE	DISCORDO PARCIALMENTE	NEM DISCORDO, NEM CONCORDO	CONCORDO	CONCORDO TOTALMENTE
9.	É pertinente a referência no Projeto Educativo às parcerias estabelecidas pelo Agrupamento de Escolas.					
10.	A colaboração nos diferentes projetos / atividades é um objetivo do Agrupamento de Escolas no estabelecimento de parcerias.					
11.	O interesse no estabelecimento de parcerias partiu do Agrupamento de Escolas.					

## 26. REFLEXOS DAS PARCERIAS ESTABELECIDAS

		DISCORDO TOTALMENTE	DISCORDO PARCIALMENTE	NEM DISCORDO, NEM CONCORDO	CONCORDO	CONCORDO TOTALMENTE
12.	Sentem-se efeitos no Agrupamento de Escolas em consequência das parcerias estabelecidas.					
13.	Esses efeitos sentem-se:					
	a) Na motivação dos alunos					
	b) No envolvimento dos Encarregados de Educação					
	c) No envolvimento da comunidade em geral					
14.	Sentem-se efeitos em cada um dos parceiros em virtude da parceria estabelecida com o Agrupamento de Escolas.					
15.	As parcerias trouxeram alterações para:					
	a) O seu trabalho.					
	b) A aprendizagem dos alunos.					
	c) O planeamento de conteúdos programáticos.					
16.	As parcerias contribuem para a melhoria do seu trabalho.					
17.	As parcerias contribuem para a melhoria do sucesso educativo dos alunos.					

## 27. QUALIDADE DAS PARCERIAS ESTABELECIDAS

		DISCORDO TOTALMENTE	DISCORDO PARCIALMENTE	NEM DISCORDO, NEM CONCORDO	CONCORDO	CONCORDO TOTALMENTE
18.	O estabelecimento de parcerias educativas revelam-se de grande importância.					
19.	Essa importância justifica-se pela:					
	a) Variedade e dimensão das atividades.					
	b) Flexibilidade curricular.					
	c) Alargamento e diversificação de oferta formativa / conteúdos educativos.					
	d) Trabalho em rede.					
	e) Sucesso educativo dos alunos.					
	f) Criação de Domínio de Autonomia Curricular.					
	g) Abertura da escola à comunidade.					
20.	A criação de novas dinâmicas permite a melhoria das parcerias já existentes ou no estabelecimento de novas parcerias.					