

Em Portugal, as recentes tendências das políticas educativas apontam para uma alteração do modo de regulação do ensino, da concepção de educação e das definições normativas de algumas relações entre intervenientes escolares. Com efeito, as medidas de descentralização e autonomia contrastam com a concepção de “Estado Educador” e a ideia de uma escola pública como extensão da administração central do modelo anteriormente em vigor.

A reflexão sobre estas alterações, os seus significados e implicações constituiu o eixo norteador deste trabalho, sendo que esse exercício se realizou tendo por referência a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) e a chamada “reforma” que daí decorreu: tratou-se, no fundo, de entender até que ponto tais orientações reflectem uma alteração profunda do modo de ver a escola, sabendo que além de alterarem normativamente alguns papéis dos intervenientes escolares, elas traçam o quadro de constrangimentos e possibilidades das escolas e dos seus actores.

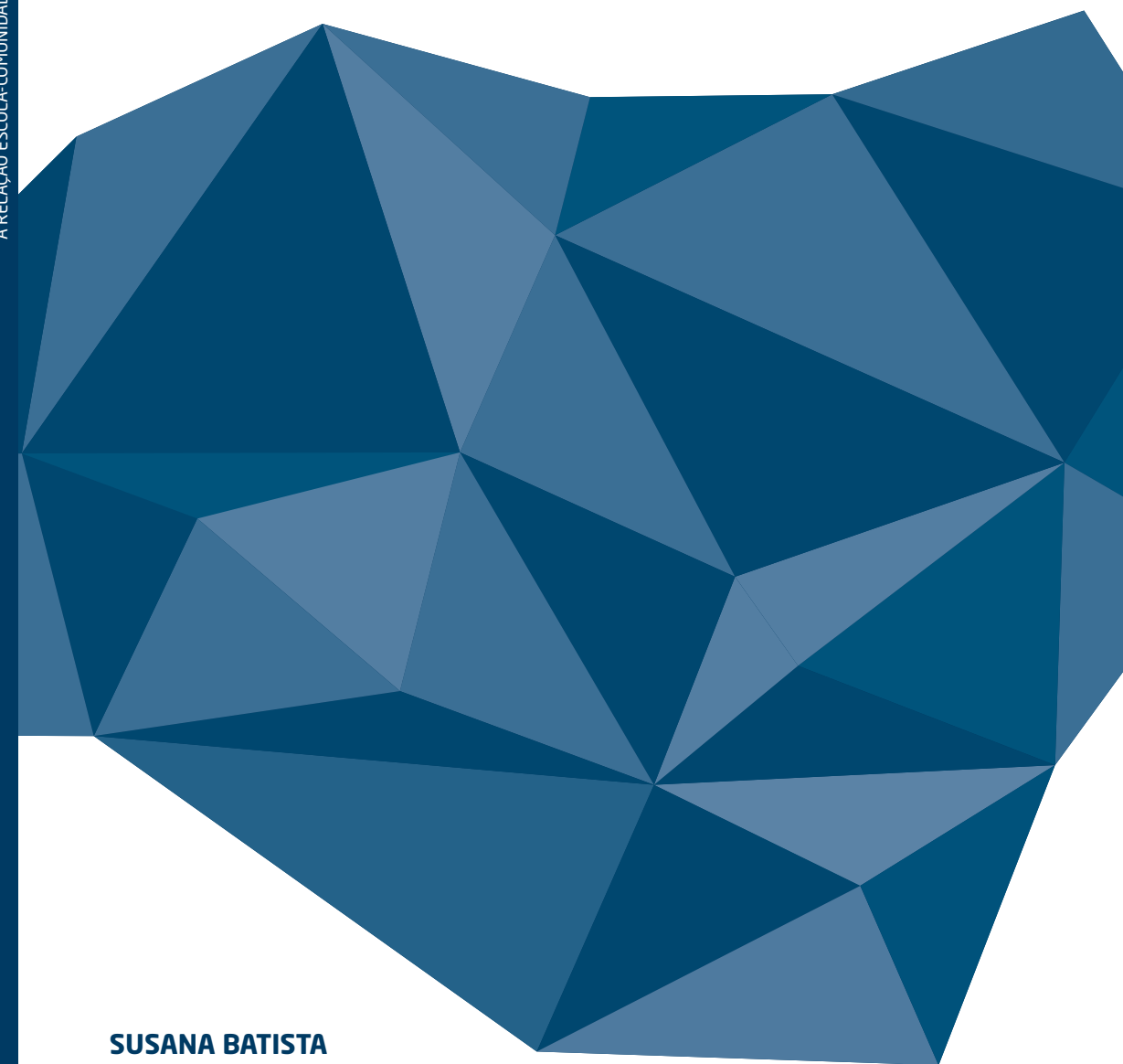
Esse enquadramento jurídico-normativo apela nomeadamente a um modelo de organização escolar inserido e construído de acordo com o contexto local em que se inscreve. Os documentos legais atribuíram à escola o dever e responsabilidade de se relacionar com mais intensidade e proximidade com a comunidade circundante (enquanto conjunto de instituições, entidades e recursos do meio local), tanto na identificação e partilha de objectivos e valores comuns, como na mobilização estratégica de recursos para colmatar insuficiências ou potenciar oportunidades oferecidas pelo meio.

A relação escola/ comunidade estabeleceu-se assim como o nosso enfoque particular no âmbito das alterações introduzidas pela “reforma educativa”. Mais precisamente, optámos por centrar o nosso ponto de vista nas representações e práticas de professores e directores escolares no que diz respeito à sua relação com a comunidade, tendo por objecto trinta e cinco agrupamentos ou escolas de cinco Concelhos do país que integram o Projecto ESCXEL – Rede de Escolas de Excelência.

Reconhecendo a importância deste nível de análise *meso* nas análises sociológicas, procurámos abordar esta problemática recorrendo ao conceito de capital social. Isto porque considerámos importante não só a identificação das representações e práticas desses actores, como também a aferição da utilidade e sentido dessas ligações com a comunidade. Equacionada nestes termos, esta questão encontra no conceito acima referido uma ferramenta de grande utilidade para a sua compreensão e explicação, nomeadamente se considerarmos os contributos da perspectiva das redes sociais, que focam a instrumentalidade, a capacidade de mobilização e apropriação dos recursos inerentes a uma rede de relações sociais.

Tendo em conta essas preocupações e objectivos gerais, a nossa pesquisa empírica realizou-se em duas fases principais. Num primeiro momento, procedemos à análise dos Projectos Educativos das escolas – um dos principais documentos orientadores dessas instituições – centrando-nos na temática da relação escola/ comunidade, de forma a apreender sentidos e representações do ponto de vista institucional da escola. Num segundo momento, explorámos os indicadores respeitantes a este tema do questionário lançado no âmbito do projecto aos directores de escola e directores de turma/ professores-titulares e educadores, com vista a caracterizar de forma global os traços da relação em estudo.

A RELAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE: POLÍTICAS E PRÁTICAS



SUSANA BATISTA

TÍTULO

A relação escola-comunidade: políticas e práticas

AUTOR

Susana Batista

REVISÃO

Eva Gonçalves, Susana Batista

DESIGN

Teresa Cardoso Bastos - Design
T. 218 400 858

PROPRIEDADE

Projecto ESCXEL – Rede de Escolas de Excelência

EDITOR

Projecto ESCXEL – Rede de Escolas de Excelência
Edifício I&D, Avenida de Berna, n.º 26, 1069-061 Lisboa
projectoescxel@gmail.com

APOIOS

A publicação deste livro foi apoiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, através do projecto estratégico 2011 do CesNova FCSH/UNL.

IMPRESSÃO

Estúdio Gráfico 21- artes gráficas, Lda.

TIRAGEM

250 Exemplares

ISBN

978-989-97702-1-8

Lisboa, Fevereiro de 2012

AGRADECIMENTOS

O presente estudo constitui a dissertação de Mestrado em Sociologia realizada na Faculdade de Ciências Sociais Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Para todos aqueles que contribuíram, directa ou indirectamente, para a sua realização, deixo aqui os meus agradecimentos.

Seria uma tarefa impossível nomear todas as pessoas que de certa forma me incentivaram e guiaram neste percurso que foi necessariamente longo e se iniciou com a minha entrada na licenciatura. Não quero no entanto deixar de declarar o meu apreço a muitos Professores e colegas/ amigos desta instituição que me fizeram gostar e empenhar numa área que não tinha sido a minha primeira escolha – através de discussões, de trabalhos ou mesmo de iniciações à investigação.

Ao Prof. Doutor David Justino, orientador deste trabalho, pelas oportunidades múltiplas que me ofereceu de forma a estimular o meu interesse e entusiasmo pelo aprofundar do conhecimento e pela vida académica. Acima de tudo, obrigada pelo voto de confiança mas também pelos níveis de exigência e rigor, que me atribuíram também maior responsabilidade em todo este processo.

Aos meus amigos e colegas de projecto, agradeço a partilha de impressões, reflexões, apoio e horas de trabalho conjunto, que em muito enriqueceram a minha própria investigação.

A toda a minha família e ao meu namorado, pelo interesse largamente manifestado nesta investigação e no trabalho aí desenvolvido e pelo apoio que sempre me ofereceram.

Finalmente, mas não menos importante, uma palavra muito especial para as escolas e agrupamentos do Projecto ESCXEL, aos seus respectivos directores e professores, seja pela autorização de acesso a documentos orientadores ou pela disponibilidade para concederem entrevistas e respostas a questionário.

ÍNDICE GERAL

8 Introdução

12 Capítulo I – Tendências recentes das Políticas Educativas e da Sociologia da Educação

13 A “Reforma Educativa” em Portugal: princípios e enquadramento legal

Da tradição do “Estado Educador”

Fundamentos e princípios da Reforma

Principais documentos legais

23 Os Significados da Reforma

Algumas definições

Redefinição dos papéis dos actores escolares no contexto da Reforma

Das políticas aos seus modos de apropriação

32 Breve síntese

34 Capítulo II – Capital Social e relações Escola/ Comunidade

35 Capital Social: enquadramento teórico

Um conceito em debate

A definição de Coleman

A perspectiva das redes

Breve síntese

41 Capital Social em contexto escolar

Escolas enquanto “comunidades”

Relação da escola com a comunidade exterior

Breve síntese

50 Capítulo III – Considerações metodológicas

51 Problemática, questões e objectivos principais

53 Campo de observação, desenho metodológico e instrumentos de recolha de informação

54 Técnicas de recolha e tratamento de dados

Análise de conteúdo dos Projectos Educativos

Tipologia das relações escola/ comunidade nos PE

A análise dos inquéritos por questionário

60 Capítulo IV – Apresentação e discussão dos resultados

61 A relação escola/comunidade nos Projectos Educativos

Dimensão 0 – Descrição do meio envolvente

Dimensão 1 – Inventariação dos recursos do meio

Dimensão 2 – Inventariação de parcerias/ projectos com o meio

Dimensão 3 – Inclusão da comunidade na missão e objectivos da escola

Dimensão 4 – Envolvimento da Comunidade no PE

Pontos de reflexão

71 Análise dos resultados dos questionários

Utilização de recursos e organização de actividades em conjunto com a comunidade

Caracterização das relações com a comunidade

Percepção da relação escola/ comunidade

Pontos de reflexão

98 Conclusão

102 Referências Bibliográficas

108 Outras referências consultadas

110 Legislação consultada

ÍNDICE DE TABELAS

- 56 Tabela 1: Grelha da tipologia da relação Escola/ Comunidade
- 58 Tabela 2: Eixos e indicadores de análise dos questionários
- 61 Tabela 3: Dimensão 0 – Descrição do meio envolvente
- 62 Tabela 4: Informação da dimensão 0 por tipo– Níveis 1 e 3
- 63 Tabela 5: Grau de incidência de análise de oportunidades/ ameaças
- 64 Tabela 6: Dimensão 1 – Inventariação dos recursos do meio
- 64 Tabela 7: Dimensão 2 – Inventariação de parcerias/ projectos com o meio
- 66 Tabela 8: Dimensão 3 – Inclusão da comunidade na missão e objectivos da escola
- 67 Tabela 9: Dimensões 4 – Envolvimento da Comunidade no PE
- 68 Tabela 10: Dimensão 4 – Envolvimento da Comunidade no PE segundo o tipo de escola
- 72 Tabela 11: Intensidade de frequência de utilização de recursos e organização de actividades (%)
- 73 Tabela 12: Intensidade de utilização de recursos da comunidade por parte dos DT face ao ciclo de ensino (%)
- 74 Tabela 13: Intensidade de organização de actividades em conjunto por parte dos DT face ao ciclo de ensino (%)
- 75 Tabela 14: Intensidade de organização de actividades em conjunto por parte dos DT face ao tempo de serviço (%)
- 80 Tabela 15: Tabela de frequências das variáveis activas da ACM
- 81 Tabela 16: Medidas de discriminação por dimensão (análise com 12 dimensões)
- 81 Tabela 17: Resumo do modelo da ACM (duas dimensões)
- 82 Tabela 18: Medidas de discriminação e contribuição das variáveis por dimensão
- 87 Tabela 19: Medidas de discriminação da ACM das variáveis de “tipo de actividades” como variáveis suplementares
- 88 Tabela 20: Tipos de actividade segundo os tipos de recursos para organização de actividades conjuntas
- 94 Tabela 21: Percepção da relação escola/ comunidade por parte dos DT face ao ciclo de ensino (%)

ÍNDICE DE FIGURAS

- 72 **Figura 1: Índices DE**
- 75 **Figura 3: Meios de acesso à informação da comunidade - % (DE)**
- 76 **Figura 4: Meios de acesso à informação da comunidade - % (DT)**
- 77 **Figura 5: Tipo de recursos utilizados e envolvidos em programas conjunto – DT (%)**
- 78 **Figura 6: Frequência de utilização por tipo de recurso – DT (%)**
- 83 **Figura 7: Disposição de organização de actividades com a comunidade**
- 84 **Figura 8: Caracterização dos perfis de organização de actividade com a comunicação**
- 86 **Figura 9: Medidas de discriminação da ACM com as variáveis de “tipo de actividades” como variáveis suplementares**
- 93 **Figura 10: Percepção da Relação Escola/ Comunidade – DT (%)**

INTRODUÇÃO

O trabalho de investigação a seguir apresentado foi realizado no âmbito do curso de mestrado em Sociologia, na especialidade de “Políticas Públicas e Desigualdades Sociais”, e pretende abordar a problemática das relações entre a escola pública (básica e secundária) e a sua comunidade circundante, isto é, o conjunto de instituições, entidades e recursos do seu meio local.

Este estudo enquadra-se num projecto desenvolvido pelo Centro de Estudos de Sociologia (CESNOVA) da Universidade Nova de Lisboa, intitulado “Projecto ESCXEL – Rede de Escolas de Excelência”. Este projecto de “investigação-acção” partiu da criação de uma rede de relações entre o centro de investigação, cinco municípios (Batalha, Castelo Branco, Constância, Loulé e Oeiras) e respectivas escolas, perfazendo um total de 35 agrupamentos ou escolas não agrupadas, em torno de um objectivo comum: a procura da excelência educativa, através da cooperação, partilha de experiências e recursos e desenvolvimento das competências específicas dos diversos agentes. O envolvimento neste projecto ofereceu-nos deste modo uma ampla área de investigação e acesso a campos de observação e material empírico diversificado.

Embora usufruindo desse material e de pesquisa aí desenvolvida, este trabalho distancia-se do projecto supra-citado pela definição de uma problemática e objecto de estudo próprios. Considerou-se então pertinente, como eixo norteador, a reflexão sobre a passagem da concepção de um “Estado educador” (Nóvoa, 2005) para um novo modelo de ensino e de escola, tentando entender o como e o porquê dessa mudança e as suas implicações. Trata-se, no fundo, de perceber até que ponto essas orientações reflectem uma alteração profunda do modo de ver a escola e se traduzem em novas práticas por parte dos intervenientes escolares, nomeadamente na sua relação com a comunidade envolvente.

A escolha desta temática decorreu, em primeiro lugar, das leituras efectuadas durante a componente lectiva da especialização de mestrado sobre as principais tendências das políticas educativas portuguesas, que apontam para a emergência da relação escola/ comunidade. Com efeito, as modificações na regulamentação de ensino no país (Barroso, 2001), incitadas pela “Reforma do Ensino” traduzida pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de 1986, cristalizaram-se num conjunto de orientações, políticas e medidas que conferiram um lugar central à escola enquanto instituição, por oposição à ideia de uma escola pública enquanto extensão administrativa do Estado (Santos, 2007) no modelo até então em vigor. Os documentos legais atribuíram-lhe igualmente o dever e a responsabilidade de se relacionar com mais intensidade e proximidade com a comunidade envolvente, constituindo-se como um espaço de interacção e partilha de interesses e valores comuns (Dias, 2003) e mobilizando estrategicamente recursos para colmatar insuficiências ou potenciar oportunidades oferecidas pelo meio (Epstein, 2009).

Entendemos que essas orientações gerais das políticas educativas, para além de alterarem normativamente relações e papéis dos vários intervenientes escolares (McGinn & Welsh, 1999), traçam o quadro de constrangimentos e possibilidades das escolas e dos seus actores – embora entre o decretado e a efectiva implementação das directrizes exista um longo caminho a percorrer (Sarmiento, 2000). É neste contexto genérico de visibilidade política e social dos fenómenos de descentralização e autonomia das escolas que o estudo da relação escola/ comunidade ganha particular relevância.

Por outro lado – e este constitui o segundo motivo pelo interesse na temática – esta abordagem impele-nos a considerar uma dimensão da escola ainda relativamente inexplorada cientificamente, por se inscrever numa análise meso do estabelecimento escolar (Diogo, 1996) e por não limitar a comunidade às famílias dos alunos que frequentam as escolas.

Esta perspectiva permite-nos ainda estudar as relações entre duas esferas, a escola e a comunidade, que têm influência no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos (Epstein, 2009) e partilham determinados objectivos, como a qualidade dos estabelecimentos de ensino e o sucesso/ aprendizagem dos alunos.

Sabemos, no entanto, que nem todos os tipos de colaboração entre estas duas esferas são benéficos (Sanders, 2009). Num estudo desta natureza, que se centra no ponto de vista das escolas e dos seus actores, importará então não só identificar as representações e práticas dos intervenientes, como também aferir a utilidade e sentido dessas ligações com a comunidade (Carbonaro, 1999). Equacionada nestes termos, esta questão encontra no conceito de capital social uma ferramenta de grande utilidade para a sua compreensão e explicação, nomeadamente se considerarmos os contributos da perspectiva das redes sociais (Adler & Kwon, 2002; Granovetter, 1983; Lin, 1999, 2001), que focam a instrumentalidade, a capacidade de mobilização e apropriação dos recursos inerentes a uma rede de relações sociais.

Focando então o nosso ponto de vista nas representações e práticas dos intervenientes escolares, considerou-se importante neste trabalho compreender como é entendida a relação escola/ comunidade nas instituições escolares e que tipos de ligações se estabelecem entre a escola (e os seus actores) e actores exteriores, tendo como objecto de estudo as trinta e cinco unidades escolares da Rede ESCXEL. O nosso olhar, que terá em conta a noção de capital social, tentará igualmente perceber em que medida as escolas configuram as suas relações com a comunidade de forma estratégica, capitalizando os recursos que lhes permitam colmatar carências e problemas ou potenciar novas actividades e programas.

Tendo em conta esses objectivos gerais, a nossa pesquisa empírica realizou-se em duas fases principais, convocando diferentes instrumentos de recolha e análise de informação. Assim, numa primeira fase, procedemos à análise de conteúdo (Bardin, 1997) dos Projectos Educativos das escolas pertencentes à Rede ESCXEL sobre a temática da relação escola/ comunidade, o que nos permitiu apreender sentidos e representações do ponto de vista institucional da escola. Numa segunda fase, explorámos os indicadores respeitantes a esta temática do questionário lançado no âmbito do projecto aos Directores de Escola e Directores de Turma/ Professores-titulares e Educadores, com vista a caracterizar de forma global os traços principais da relação escola/ comunidade – baseando-nos principalmente em análises univariadas e bivariadas.

Posto isto, a apresentação do nosso estudo “A relação escola/comunidade: políticas e práticas” está organizada em quatro capítulos. No primeiro, intitulado “Tendências recentes das Políticas Educativas e da Sociologia da Educação”, pretende-se dar conta dos principais eixos e dimensões que caracterizam as políticas educativas decorrentes da reforma educativa iniciada pela LBSE em Portugal. Considerámos esse trabalho indispensável, não só para responder à especificidade da nossa área de especialização, como sobretudo de forma a perceber como essas orientações e políticas constroem ou configuram as representações e acções dos agentes educativos e possibilitam novas áreas e questões de investigação científica.

No segundo capítulo, “Capital social e Relações Escola/ Comunidade”, procuraremos explorar a utilidade do conceito de capital social na análise da relação escola/ comunidade. Para isso, e dado o seu carácter polissémico, apresentaremos num primeiro momento as perspectivas que consideramos mais relevantes para a definição e caracterização do

conceito, centrando-nos posteriormente na articulação deste com o contexto escolar através do recurso a várias investigações já desenvolvidas na área.

A delimitação da problemática e objecto de estudo, as questões e objectivos de investigação, a metodologia adoptada, bem como os procedimentos e técnicas utilizadas na recolha e tratamento dos dados serão explicitados no terceiro capítulo – “Considerações metodológicas”. No quarto capítulo, procedemos à apresentação dos resultados e, em paralelo, à sua interpretação e discussão à luz das teorias anteriormente apresentadas.

Finalmente, na conclusão, procuramos ressaltar alguns pontos mais importantes de todo o trabalho, apontando diversas questões que nos foram suscitadas ao longo da investigação e abrindo pistas para futuros projectos.

CAPÍTULO I

**TENDÊNCIAS RECENTES
DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS
E DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO**

01

Neste primeiro capítulo, pretendemos dar conta dos principais eixos e dimensões que caracterizam as políticas educativas actuais, tendo por referência as alterações introduzidas pela chamada “reforma educativa” que se iniciou em meados dos anos oitenta em Portugal, a partir da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de 1986. Não nos detendo na evolução dessas políticas e dos seus significados, procuraremos incidir, igualmente, na visão da Sociologia da Educação. Como veremos, estes dois eixos andam geralmente a par, mostrando que existe “um diálogo intenso e muito próximo entre as representações ideológicas, as forças sociais e as formulações e interpretações sociológicas” (Petitat, 1994: 214).

Conscientes da dificuldade em conceber o objecto de políticas educativas de forma objectiva, isto é, isolado dos debates públicos a que dão lugar (Afonso, 2001a), optámos por expor, numa primeira parte, os princípios fundamentais da Reforma, apoiando-nos na legislação relevante que a sustenta: “Quando se procura dar conta da evolução histórica das instituições de ensino, as políticas de ensino devem necessariamente figurar como um factor de primeiro plano da evolução” (Grácio, 1996: 509). De seguida, sabendo que as orientações destas políticas afectam o funcionamento, as características, as ideologias e as lógicas de acção dos estabelecimentos de ensino e dos seus actores (Maroy, 2006), procurámos apreender os significados inerentes a essa evolução, assim como as suas implicações para os diversos actores escolares. Finalmente, fazendo uma resenha das orientações recentes da Sociologia da Educação, abrimos caminho para questões e problemáticas que se poderão revelar úteis para a construção do nosso objecto de análise.

A “Reforma Educativa” em Portugal: princípios e enquadramento legal

Da tradição do “Estado Educador”

De forma a introduzir as últimas tendências das políticas educativas, não podemos deixar de apresentar, em primeiro lugar, um quadro geral do funcionamento do sistema de ensino anterior, indispensável para apreender as direcções e significados das orientações mais recentes. Nesse sentido, importa referir que o papel do Estado na educação em Portugal foi preponderante até meados da década de oitenta: “Em Portugal [...] o Estado assumiu-se muito tempo como um Estado-educador, modelando a Nação através da escola” (Dias, 2003: 69)¹.

Essa relevância do Estado em Educação foi clara, antes de mais, num primeiro projecto de escola cuja função principal era a socialização e integração dos indivíduos numa cultura comum e homogénea. A intervenção do Estado era vista como indispensável no cumprimento destes propósitos, designadamente na definição dos objectivos, valores e currículos unitários (Dubet, 2006). Para alguns autores, esta ideia de escola é indissociável do movimento de emergência do Estado-nação: “a centralidade da Escola decorreu até agora, em grande medida, da sua contribuição para a socialização (ou mesmo fusão) de identidades dispersas, fragmentadas e plurais, que se esperava pudessem ser reconstituídas em torno de um ideário político e cultural comum, genericamente designado de *nação* ou *identidade nacional*” (Afonso, 2001b: 18). Mesmo assim, e embora preconizando a homogeneidade dos currículos e integração dos indi-

1 Essa ideia de “Estado-educador” está presente em vários autores e estudos que se debruçaram sobre a educação no país, sendo que não podemos deixar de mencionar o contributo de António Nóvoa, com *Evidentemente: Histórias da Educação* (Nóvoa, 2005).

víduos, este modelo operava profundas desigualdades de classe, designadamente no acesso a tipos de ensino diferenciados (Petitat, 1994; Barroso, 2001).

No discurso sociológico, as teorias funcionalistas² partilhavam do mesmo tipo concepção do sistema educativo, ao introduzir a problemática da integração social e a produção do equilíbrio e do consenso. Ao nível sistémico, a integração/exclusão é explicada pela existência de normas colectivas que regem as condutas: cada um desempenha uma função determinada e indispensável para o bom funcionamento do “todo”. Para estes autores, a escola constitui-se enquanto um quadro social integrador, que facilita a construção e manutenção de uma consciência colectiva comum ao mesmo tempo que prepara os indivíduos para as funções diferenciadas que irão ocupar no sistema social (Petitat, 1994). Durkheim defende, a este respeito, que a educação – extremamente ligada ao sistema de valores e à moral – é encarregue da formação da consciência dos indivíduos através de valores de base definidos anteriormente pelo Estado, contribuindo por isso para a sua integração numa sociedade que é vista enquanto um sistema coeso (Xiberras, 2006). Porém, apesar de integrar num primeiro momento, a educação separa os indivíduos por funções, fazendo-os frequentar educações específicas que corresponderão mais tarde a ramos especializados da divisão do trabalho. Talcott Parsons também se baseia na mesma concepção de educação ao afirmar que cabe ao sistema escolar não só integrar e conservar os modelos culturais, mas também facilitar a interiorização da hierarquia escolar por parte dos alunos, como preparação para a aceitação da hierarquia social (Petitat, 1994).

Depois desta época e das progressivas transformações que ocorreram nas nossas sociedades, o diploma escolar foi adquirindo cada vez mais importância social³, levando, em Portugal, a um aumento exponencial da procura da educação a partir da década de cinquenta do século XX (Grácio, 1996). Nesta fase, a regulação pela oferta – que vigorava anteriormente, ao limitar o acesso ao ensino ou ao conduzir os diversos tipos de públicos a ensinos diferenciados – teve que ser alterada (Barroso, 2001).

A democratização e universalização do ensino tornaram-se então uma evidência, começando a surgir nos discursos políticos: o Estado passou a ser considerado como o grande responsável para o cumprimento desses objectivos (Silva, 2006). Na chamada “Escola de Massas”, este deveria fornecer condições para que se concretizasse a “igualdade de oportunidades”, nomeadamente ao promover a igualdade formal no tratamento dos alunos (apoiando-se em princípios fundamentais como a gratuidade, obrigatoriedade, neutralidade religiosa e homogeneização dos currículos e métodos).

No entanto, apesar desta igualdade formal, as desigualdades no ensino persistiram, já não enquanto *acesso* ao ensino, mas posteriormente, enquanto desigualdades de *mérito*, de *percurso* (Nogueira e Nogueira, 2002; Dubet, 2003). Para os que viam a escola como um meio de mobilidade social ascendente (Dubet, 2006), as expectativas saíram goradas (Grácio, 1996; Bourdieu, 1978).

Esta retórica e aspiração à igualdade de oportunidades sociais resultaram numa concepção da escola ligeiramente diferente e sublinharam o seu papel nessa matéria, o que se traduziu

2 De uma forma muito sucinta, podemos referir que as teorias funcionalistas colocam o enfoque nas funções realizadas por diferentes instituições – entre elas a escola – e as suas consequências para a sociedade como um todo, considerada então como um sistema integrado de funções. Esta corrente de inícios do século XX é tradicionalmente associada à obra de Émile Durkheim, embora inclua outros autores, como Talcott Parsons.

3 Entre essas transformações que foram concedendo importância aos títulos escolares (que passaram a ser, em muitos casos, indispensáveis na transmissão do estatuto social), destacamos o aumento das empresas tecnocráticas – por oposição às empresas familiares no passado – e a rápida expansão económica (Alves, 2008).

em preocupações específicas nas pesquisas sociológicas. A abordagem das questões levantadas pela democratização do ensino foi feita antes de mais numa óptica funcionalista, segundo a qual a distribuição dos indivíduos nas diferentes posições do sistema social se faz de acordo com as suas capacidades (Petitat, 1994). Esta escola avançou as bases para uma explicação das diferenças de sucesso e aproveitamento escolar em função das origens familiares, relacionando desigualdades escolares com desigualdades sociais e económicas: o insucesso escolar é, segundo esses teóricos, resultante de insuficiências culturais e linguísticas dos meios sociais mais modestos.

Por outro lado, na década de sessenta do século XX o chamado “Relatório Coleman” (1966) preocupou-se em estudar a influência da composição classista no meio escolar e ficou conhecido por demonstrar como essas características familiares – mais do que características escolares – são os factores que mais condicionam o aproveitamento.

As teorias da reprodução constituem-se enquanto outro eixo de análise da literatura sociológica desta época. Considerando que os conflitos de classe estão no cerne da explicação das desigualdades, partem geralmente da constatação de que a democratização e a igualdade de oportunidades não se realizaram (Saha, 1997: 92). A obra mais conhecida desta corrente – *La Reproduction* (Bourdieu e Passeron, 1970) – realça as relações entre origem social e sucesso escolar, entre sistema de ensino e relações de classe, além de alertar para os mecanismos de reprodução das desigualdades e a teoria da violência simbólica, enquanto instrumento de legitimação das desigualdades escolares (Mounier, 2001). Estas considerações revelaram-se úteis para “desmascarar” certos pressupostos – como o tão propalado discurso da “igualdade de oportunidades” e do “mérito” – e trazer à luz do dia certas relações e factores de diferenciação indispensáveis para entender as razões das desigualdades escolares⁴ (Nogueira e Nogueira, 2002).

Nestas duas formas de concepção do ensino, como vimos, o papel do Estado é preponderante, seja na definição de valores e currículos homogéneos como na mediação da universalização e democratização do ensino. Assim, até este ponto, a regulação do Ensino seguiu uma lógica de centralização ou, segundo Barroso (2001), um modelo de regulação burocrático-profissional, onde a tomada de decisões e a organização do ensino estão concentradas num único corpo governamental (o ministério), organizado como uma burocracia. Neste modo de regulação do ensino, as escolas surgem enquanto meros serviços locais do Estado e os professores como seus agentes, respeitando-se claramente uma hierarquia bem definida (Dias, 2003; Formosinho, 1992 cit em Santos, 2007:18; Silva, 2006).

Segundo Justino e Valente Rosa (2009), a legitimação da intervenção do Estado deve-se a diversos factores, entre os quais a concepção da educação como um bem público (que, por ser alvo de avaliações socialmente díspares, justifica a intervenção do Estado para que se torne obrigatório), o facto de se considerar que uma população com mais escolaridade é benéfica para o desenvolvimento da sociedade (sendo da incumbência do Estado fazer com que cada um cumpra esse dever) e a questão da igualdade de oportunidades (que deve ser assegurada pelo corpo central).

Na viragem dos anos oitenta, assiste-se a uma reformulação no modo de regulação dos sistemas de ensino, ou seja, no conjunto de processos de orientação da conduta dos actores e

4 Há outros autores que seguem a mesma linha de análise, como Baudelot e Establet, quando afirmam que mesmo aparentemente unitário, o sistema de ensino se compõe de duas redes distintas e, ao mesmo tempo que segrega, inculca nos alunos um conjunto de representações ideológicas capazes de esconder o seu papel verdadeiro e de tornar naturais e legítimas a selecção e divisão do trabalho (Petitat, 1994).

definição das regras do sistema educativo (Maroy, 2006). A partir dessa altura, o tema da “descentralização” do ensino começou a pautar a política educativa portuguesa, ancorado numa nova concepção do Estado e na necessidade da sua reforma (Silva, 2006): “assistimos hoje a uma transformação profunda no modo como é entendida e posta em prática a regulação das políticas educativas, no contexto de uma alteração mais ampla relacionada com a própria concepção, reforma e reestruturação do Estado e da sua administração” (Barroso, 2005b: 735).

Fundamentos e princípios da Reforma

As tendências da Reforma Educativa que passamos a descrever verificam-se em vários países, mostrando uma aparente convergência das políticas nacionais às influências externas (Afonso, 1997: 259 cit em Dias, 2003: 37). Pretendendo responder às críticas que apontavam para o falhanço do sistema único centralizado e aos novos referenciais que incitavam a uma reestruturação dos ensinos estatais burocratizados, as orientações gerais destas medidas baseiam-se, segundo Barroso e Viseu (2003), em duas vertentes principais: uma política – enquadrada na emergência da “corrente neo-liberal” que apela à reformulação e redução do papel do Estado⁵, bem como à introdução de elementos de mercado – outra técnico-gestionária – assente em modelos pós-burocráticos de organização, o novo paradigma da teoria das organizações enfatiza os resultados e a capacidade local de tomada de decisões (Work, 2002).

Segundo Whitty, (1996:117), a corrente “neo-liberal”, criticando o facto de as políticas únicas visarem comunidades distintas (com problemas e necessidades específicos), favorece a redução do papel do Estado e a criação de mercados ou “quase-mercados” nos sectores tradicionalmente públicos, afirmando que a competição produzirá melhorias de qualidade nas escolas. Assim, a Reforma caracteriza-se antes de mais por políticas mais *descentralizadas*, que supõem uma delegação ou transferência de competências e recursos para instâncias intermediárias ou locais de decisão e que contrapõem à homogeneidade das normas e políticas a heterogeneidade das soluções e práticas (Dias, 2003).

A esta tendência de descentralização acrescenta-se o reforço da *autonomia* da escola como orientação geral desta Reforma. Os estabelecimentos de ensino passam a dispor de maior capacidade e responsabilidade nalguns domínios, antes de mais administrativos: é a chamada “nova gestão pública”, ou antes “gestão centrada na escola” (Barroso, 2005a: 93), por oposição à burocracia (entendida aqui como rigidez e ineficiência) do centralismo estatal (Fernandes in CNE, 1994; McGinn & Welsh, 1999; Silva, 2006). É entendido que a introdução de elementos de modernização e desburocratização do Estado permitirão melhorar o funcionamento da gestão escolar, visto que cada escola poderá construir os seus projectos, identificar mais rapidamente os problemas e procurar soluções mais apropriadas de acordo com os seus meios (McGinn & Welsh, 1999; Weiler, 2000; Whitty, 1996: 117)⁶. Entre as medidas que induziram transformações na organização e gestão escolares, salientamos as que

5 Segundo Work (2002), a reforma, mais do que uma tentativa de melhoramento do modelo anterior, também se deve a um enfraquecimento do governo central – inspirada por novos referenciais políticos e/ou consequência do aumento da globalização e da importância das organizações internacionais.

6 Embora, como veremos, isso não corresponda a uma “desresponsabilização” do Estado em matéria de educação, uma vez que as medidas de descentralização são acompanhadas por um aumento do papel do Estado enquanto avaliador (Afonso, 2001a; Barroso, 2004).

atribuíram às escolas a responsabilidade de estabelecer objectivos, elaborar planos e avaliar resultados (Barroso, 2005a).

Além destes motivos, é necessário destacar argumentos de essência pedagógica e aqueles centrados em princípios democráticos de cidadania e participação (Fernandes in CNE, 1994; Silva, 2006). De facto, esta transformação do modo de regulação resulta igualmente da percepção de que os diversos contextos sociais reagem de forma distinta às políticas e medidas “universais”, homogéneas, ditadas de cima: uma mesma medida pode ter consequências diferentes consoante os locais – adoptando-se o princípio de subsidiariedade, as decisões são tomadas próximas dos lugares onde os seus efeitos são mais sentidos (Barroso, 2005a). Só com este modelo mais flexível se podem conceber pedagogias centradas no aluno, assim como currículos adaptados a diversos meios e especificidades (Silva, 2006: 31). Segundo Work (2002), o aumento do público do ensino fez com que se tornasse difícil o controlo da sua qualidade a partir do corpo central, pelo que a descentralização também resulta dessa preocupação pedagógica.

Para concretizar a autonomia e gestão centrada na escola, são introduzidos igualmente alguns factores ligados à criação de um mercado educativo, nomeadamente aqueles respeitantes à partilha de decisões e aumento da influência das comunidades nas escolas (Barroso, 2005a). Uma maior *participação e responsabilização das comunidades educativas*⁷ – praticamente inexistentes no modelo anterior, onde a escola se limitava a prestar contas ao Estado (Santos, 2007) – tornam-se assim indispensáveis: estas são chamadas à procura de soluções locais para problemas difíceis de resolver à escala nacional e poderão desenvolver formas de educação que reflectam os seus próprios interesses e não aqueles impostos a partir do centro, além de contribuir com os seus recursos para um melhoramento das escolas (Weiler, 2000: 103). O sentido da Reforma aponta então para a necessidade de diálogo e comunicação entre todos actores sociais implicados no sistema educativo com vista a otimizar o sucesso escolar (Whitty, 1996) e remete igualmente para a tentativa de conciliação entre um interesse público – o “bem comum” da educação – e os diversos interesses privados – das famílias e comunidades (Dias, 2003).

As tendências da Reforma Educativa atrás descritas são também fundamentadas por imperativos sociais de uma maior equidade e justiça⁸ – sempre presentes, como vimos, em qualquer modelo do sistema de ensino. Esta questão é bastante controversa e tem merecido um debate central entre opositores e defensores das orientações gerais da reestruturação do sistema de ensino – embora raramente sustentado por dados empíricos (Barroso & Viseu, 2003).

Entre os opositores da descentralização e da introdução de elementos de mercado no ensino, afirma-se que os modos de apropriação das políticas dependem do estatuto sociocultural e socioeconómico dos actores escolares e das suas ideologias e práticas, o que poderá originar certas desigualdades (Whitty & Power, 2003), uma vez que nem todas as comunidades têm os mesmos recursos materiais e culturais para a autogestão e administração das suas escolas. Assim, não podemos prever que um maior envolvimento das comunidades educativas, descentralização das decisões e responsabilização dos actores educativos corresponda sempre a resultados positivos: se procurarmos cumprir imperativos de equidade, pode até

7 As comunidades educativas englobam não só os pais e encarregados de educação dos alunos mas também outros actores presentes no meio envolvente à escola enquanto instituição (DL nº75/2008).

8 Nos princípios gerais da LBSE afirma-se: “É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (Artigo 2º, Lei nº46/86, de 14 de Outubro).

ser mais apropriado desenvolver políticas que quebrem precisamente a relação entre escolas e comunidades, ao invés de reforçá-la – provocando um certo “isolamento institucional” e limitando a acção das escolas aos recursos que têm na comunidade onde estão inseridas (McGinn & Welsh, 1999).

Além disso, este modelo pode favorecer a diferenciação entre as escolas mais procuradas pelas famílias – as que têm sucesso no “mercado” – e as demais, fortalecendo dessa forma uma hierarquia vertical em vez da diversidade horizontal pretendida: as melhores posicionadas ou mais bem cotadas teriam uma sobre-representação de crianças de meios socialmente favorecidos e vice-versa. A regulação pelo mercado pode favorecer desta forma as classes médias que estariam em melhor posição para atitudes de escolha estratégica e informada: “Parece não haver dúvidas (...) que esta combinação de políticas contribui para aumentar as vantagens dos que já são favorecidos, à custa dos que não estão em tão boas posições” (Whitty, Power e Halpin, 1998: 126 cit. em Barroso, 2005a: 105).⁹

Porém, como afirmam os defensores do novo modelo, nos países onde os alunos frequentam obrigatoriamente a escola da sua residência devido à “carta escolar”, a situação não é muito mais equitativa, dado que o mesmo tipo de famílias acaba por “furar” o sistema (Barroso, 2001)¹⁰. Embora de maneira mais subtil, a segregação, desigualdade e hierarquização dos estabelecimentos de ensino acabam por também existir nestes sistemas (Barroso & Viseu, 2003), seja por estratégias específicas das próprias famílias ou pelo facto de certas escolas estarem confinadas a determinado território onde habitam indivíduos de classes sociais relativamente homogéneas (concentrando assim as suas especificidades).

Retomando o argumento que serve de base aos opositores das medidas de centralização, os seus defensores afirmam que as políticas educativas centralizadas tendem a reforçar as desigualdades de adaptação e de acção dos diferentes meios, escolas e actores (Justino & Valente Rosa, 2009), uma vez que uma mesma medida tem efeitos distintos segundo os contextos. Assim, tornou-se imperativo diferenciar as medidas em função dos quadros particulares da sua concretização, o que poderá promover condições para a concretização da justiça social (Whitty & Power, 2003).

Independentemente dos princípios que fundamentam as orientações desta Reforma, importa salientar que todas elas revelam uma lógica de “bottom-up” de inovação (Pacheco, 2000), visto que são as escolas que encontram as soluções e não o Estado de forma impositiva. Estas políticas potenciam igualmente uma diversificação da oferta escolar: o bem público comum educativo é substituído por bens diversos¹¹, desigualmente acessíveis, seguindo uma lógica de mercado ou “quase-mercado” implícita nas iniciativas de descentralização e autonomia institucional

9 Na verdade, parte-se do princípio de que os “socialmente desfavorecidos” não estão capacitados para competir no mercado: “O problema reside no facto de nem os indivíduos – neste caso, crianças e adolescentes – dispõem da autonomia e da informação indispensáveis para uma opção consciente e racional, nem mesmo as próprias famílias, pela sua condição social e cultural, poderem concretizar uma escolha livre em condições de acesso não equitativas” (Justino & Valente Rosa, 2009: 37).

10 Através de diversos mecanismos, que fazem eco das estratégias de revalorização dos diplomas de que fala Bourdieu (1978), e que também são apenas possíveis para os melhores posicionados na hierarquia social. Barroso e Viseu (2003) estudam, a este propósito, os processos informais de escolha da escola pelos alunos ou vice-versa em Portugal, onde ainda vigora a “carta escolar”.

11 Como refere Bob Connell, “a justiça não pode ser alcançada pela distribuição da mesma quantidade de um bem padrão às crianças de todas as classes sociais... Esse «bem» significa coisas diferentes para as crianças da classe dirigente e trabalhadora, e fará coisas diferentes por elas (ou para elas)” (Whitty, 1996:135).

da escola (Whitty & Power, 2003) – onde a diversificação não corresponderia a uma hierarquia mas a diferentes necessidades, e as famílias estariam livres de escolher entre essas opções.

Em Portugal, o conjunto de medidas da chamada Reforma Educativa não pretende, como em alguns países, a substituição total do modelo anterior, mas visa sobretudo melhorar e ajustar algumas das suas características ao tentar encontrar um equilíbrio entre o Estado e o mercado, entre a regulação centralizada e a adopção de mecanismos de descentralização e autonomia (Dias, 2003). Assim, o novo quadro de regulação da educação no país é híbrido: “é preciso evitar reduzir o debate sobre as políticas educativas à falsa dicotomia entre a administração centralizada, planificada e hierarquizada, por um lado; o mercado, descentralizado, concorrencial e autónomo, por outro. A realidade é mais complexa do que este raciocínio pressupõe” (Barroso & Viseu, 2003: 917).

Embora assuma esse carácter híbrido, a Reforma Educativa é fundamentalmente desenhada pelos princípios de maior *descentralização, autonomia, participação e inserção no meio comunitário*. Importa agora rever os documentos capitais que suportam o conjunto de medidas deste processo que se iniciou nos anos oitenta, antes de passar para uma análise mais profunda dos seus significados e implicações.

Principais documentos legais

O documento fundamental da Reforma educativa é a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Alguns decretos e despachos posteriores, nomeadamente o DL nº 43/89 de 3 de Fevereiro, o DL nº115-A/98 de 4 de Maio ou o DL nº75/2008 de 22 de Abril, explicitam algumas dimensões e aprofundam os significados patentes no primeiro diploma: “A lei de Bases do Sistema Educativo (1986) e bem assim um conjunto de documentos da Comissão de Reforma do Sistema Educativo e legislação sobre a autonomia das escolas publicada recentemente supõe novas práticas discursivas centradas na descentralização e numa maior autonomia das escolas” (Alves *et al.* 1997: 10).

Lei nº46/86, de 14 de Outubro: Lei de Bases do Sistema Educativo

Algumas tentativas anteriores à LBSE de 1986 apontavam para o novo modelo de gestão das escolas atrás descrito, nomeadamente ao instituir o regime de autonomia administrativa dos liceus, atribuindo-lhes verbas específicas para administração própria¹² (Barroso, 2004) ou constituindo a “gestão democrática das escolas”, que passava pela atribuição de responsabilidades de gestão aos actores internos da escola e a eleição dos dirigentes escolares pelos seus pares¹³.

No entanto, as principais tendências das políticas da Reforma enunciadas no capítulo anterior começam a ser verdadeiramente desenhadas no DL nº 46/86, principalmente no que toca à descentralização e participação na educação e gestão das escolas. No artigo 3º deste documento, podemos então ler que os principais objectivos do sistema educativo são:

*“descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas, de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de **participação** das populações, uma adequada inserção no **meio comunitário** e níveis de decisão **eficientes** [...]. Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adopção de estruturas e **processos***

12 DL nº471 de 6 de Maio de 1914.

13 DL nº769-A/76 de 23 de Outubro de 1976.

participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se **integram todos os intervenientes no processo educativo**, em especial os alunos, os docentes e as famílias” (LBSE, artigo 3º).

Como vemos, a descentralização e consequente delegação de decisões para instâncias intermédias ou locais supõem uma maior participação das comunidades envolventes à escola. É também neste documento, sobretudo no capítulo VI (artigos 43 a 46) que se começa a preparar a legislação que dá cumprimento aos princípios de “participação de todos os implicados no processo educativo” e “inserção comunitária dos estabelecimentos de ensino”, nomeadamente ao definir os vários autores implicados¹⁴. Apesar disso, os domínios da sua participação permanecem indefinidos, uma vez que apenas surge uma referência à administração e gestão da escola [artigo 45º].

Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro: o “decreto da autonomia”

Estas orientações, que, como vimos, espelham as ineficiências encontradas no modelo de regulação anterior e procuram novas soluções para a prestação de um melhor serviço, encontram expressão no Decreto-Lei 43/89, conhecido pelo “decreto da autonomia”. Na sua introdução, voltamos a encontrar os princípios já avançados na LBSE: “A reforma educativa não se pode realizar sem a reorganização da administração educacional, visando **inverter a tradição** de uma gestão demasiado centralizada e **transferindo poderes de decisão para os planos regional e local**”.

Neste sentido, é a escola que assume um papel central, visto que a sua autonomia se alcança através da criação de um projecto educativo próprio (PE), construído com a participação e diálogo com a comunidade envolvente e tendo em conta o contexto em que é produzido:

*“A autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projecto 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”.*

Assim, o PE assume-se como o instrumento privilegiado capaz de operacionalizar as mudanças introduzidas pela Reforma Educativa. Os vários níveis onde essa autonomia se cumpre são de seguida especificados nos vários capítulos do decreto – a autonomia é cultural (por exemplo na organização ou participação em actividades de âmbito educativo, cultural e sócio-comunitário), pedagógica (gestão de currículos, programas e actividades educativas), administrativa e de gestão financeira.

Por outro lado, definem-se as funções do Estado nesta nova forma de regulação, sobretudo no Artigo 44º, onde se afirma que à administração central cabe a:

“concepção, planeamento e definição normativa do sistema educativo [...], coordenação global e avaliação da execução das medidas da política educativa a desenvolver de forma descentralizada ou desconcertada [...], inspecção e tutela [...], definição dos critérios gerais [...], garantia da qualidade pedagógica e técnica dos vários meios didácticos”.

14 “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 representativas das actividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico” (LBSE, Capítulo VI, Artigo 43º).

Como veremos, este decreto é, segundo alguns autores, insuficiente para que se concretize efectivamente a autonomia das escolas. No entanto, não podemos deixar de afirmar que é um contributo fundamental para uma primeira fase nessa direcção.

Dois anos após este diploma surge o DL nº 172/91, de 10 de Maio, que procura ainda numa fase experimental executar as orientações da LBSE no que se refere à administração escolar. Foi esta legislação que institucionalizou, aliás, a participação dos pais, do município e de representantes dos interesses sociais, económicos e culturais no Conselho de Escola (órgão onde se aprovava as grandes orientações da instituição)¹⁵.

Decreto-Lei nº115-A/98, de 4 de Maio

O tema da descentralização e autonomia reaparece alguns anos mais tarde graças ao decreto-lei 115-A/98, que estabelece o regime de autonomia, administração e gestão das escolas e agrupamentos¹⁶. Na sua introdução, reafirmam-se os princípios já anteriormente explicitados, nomeadamente aqueles respeitantes ao papel da escola e da sua comunidade envolvente:

*“A escola, enquanto centro das políticas educativas, tem [...] de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere [...]. A concepção de uma organização da administração educativa centrada na escola e nos respectivos territórios educativos [...] [favorece] decisivamente a **dimensão local das políticas** educativas e a **partilha de responsabilidades** [...]. O desenvolvimento da autonomia das escolas exige [...] [o] assumir pelo poder local de novas competências com adequados meios [...] na constituição de parcerias sócio-educativas que garantam a iniciativa e a **participação da sociedade civil**.”*

Além disso, sublinha-se, no contexto da nova organização da administração da educação, a valorização da identidade de cada instituição escolar. Os instrumentos do processo de autonomia (como o PE, o plano anual de actividades – PAA – e o regulamento interno – RI), já referidos na legislação anterior, são também melhor definidos (Artigo 3º). Como veremos na próxima secção, o conceito de autonomia sofre neste documento algumas modificações relativamente ao decreto anterior (DL nº43/89), evoluindo-se de uma autonomia “decretada” para uma autonomia “construída” (Barroso, 2005a).

Esta inovação permite além disso que se abra caminho para a celebração de contratos de autonomia com base em processos de negociação a nível local:

“A autonomia da escola desenvolve-se e aprofunda-se com base na iniciativa desta e segundo um processo faseado em que lhe serão conferidos níveis de competência e de responsabilidade acrescidos [...]. Por contrato de autonomia entende-se o acordo celebrado entre a escola, o Ministério da Educação, a administração municipal e, eventualmente, outros parceiros interessados, através do qual se definem objectivos e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do projecto educativo apresentado” (DL 115-A/98, Capítulo VII, artigos 47º e 48º)¹⁷.

15 Apesar de, segundo Barroso (2004), esta participação ser mais “simbólica do que real”.

16 As novas modalidades de reordenamento da rede pré-escolar, ensino básico e secundário foram previstas pelo Despacho Normativo nº27/97 de 2 de Junho, que veio lançar em regime experimental os agrupamentos como nova forma de exercício da autonomia.

17 Porém, esses contratos de autonomia só serão objecto de uma portaria quase uma década mais tarde: “O contrato de autonomia preconizado no Decreto-lei nº115-A/98, de 4 de Maio, que implica compromissos e deveres mútuos nele acordados e consagrados, assume-se como um instrumento de gestão privilegiado no sentido da oferta de melhores condições para a realização pelas escolas do serviço público que lhes está confiado” (Portaria nº1260/2007).

Quanto à participação da comunidade educativa nos órgãos da escola, circunscreve-se à Assembleia, o “*órgão responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola [...], o órgão de participação e representação da comunidade educativa*” (DL 115-A/98, Capítulo II, Secção I, Artigo 8º). De notar, no entanto, que essas linhas orientadoras a definir não são explícitas no documento, ficando ainda por esclarecer a dimensão e extensão da participação dos elementos da comunidade educativa.

Por outro lado, neste diploma surgem mais uma vez referências ao papel do Estado na nova organização e administração escolar, sobretudo enquanto instância reguladora e avaliadora (DL 115-A/98, Introdução).

Ainda no que toca às políticas de descentralização e desconcentração dos serviços, importa referir a breve alusão à constituição de Conselhos Locais de Educação, com vista a complementar algumas políticas sociais com as políticas educativas – nomeadamente na organização de actividades, transportes ou apoios socioeducativos (DL 115-A/98, Artigo 2º).

Após este decreto, surgiram outros diplomas com referência à transferência de competências às autarquias, reforçando o papel do poder local e as orientações de descentralização administrativa. Entre eles, é de realçar a Lei nº 159/99 de 14 de Setembro, que em matéria de educação atribuiu aos órgãos municipais algumas responsabilidades importantes¹⁸. Posterior a outros documentos que seguem as orientações atrás expressas¹⁹, surge o DL nº7/2003, que pretende concretizar a descentralização administrativa ao transferir competências reais aos Conselhos Municipais²⁰, que enquanto órgãos de intervenção das comunidades educativas e para além de promoverem a coordenação da política educativa [articulando-a com outras políticas sociais], acompanham o processo de elaboração da carta educativa²¹. Este decreto responsabiliza igualmente as autarquias pelo funcionamento da escolas (Santos, 2007) ao incumbir a estes Conselhos o papel de emitir um parecer sobre os projectos educativos do Concelho, participar dos contratos de autonomia e promover a adequação das modalidades de acção social escolar às necessidades locais.

Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril

O último diploma que não podíamos deixar aqui de referir é o DL nº75/2008, por tratar mais especificamente da participação e responsabilização dos actores implicados na vida escolar, nomeadamente do seu papel nos órgãos de direcção da escola (DL 75/2008, introdução).

O reforço deste tipo de participação é assegurado pela representação de toda a comunidade educativa no novo órgão de direcção estratégica da escola, o Conselho Geral, com funções acrescidas e mais específicas e delineadas que a antiga Assembleia (DL 115-A/98):

“A este órgão colegial de direcção [...] cabe a aprovação das regras fundamentais de funcionamento da escola (regulamento interno), as decisões estratégicas e de planeamento (projecto educativo, plano de actividades) e o acompanhamento da sua concretização (relatório anual de actividades)” (DL nº 75/2008).

18 Entre essas responsabilidades, importa destacar a de construção e manutenção dos estabelecimentos de ensino pré-escolar e básico, a elaboração da carta escolar e a criação dos Conselhos de Educação.

19 Como a Lei nº30-C/2000 (Artigo 13º) e a Lei nº109-B/2001 (Artigo 12º).

20 Até então, como se pode ler no próprio decreto-lei, os diplomas referentes a esse assunto apenas tiveram um efeito formal visto que “*em termos reais, [a intervenção] nada acrescentou a estatuições anteriores*” (preâmbulo DL nº7/2003), nomeadamente aquelas patentes no DL 115-A/98, de 4 de Maio.

21 Para além de membros da Câmara Municipal, estes Conselhos garantem a representatividade de instituições sociais, culturais, forças de segurança, saúde, associações de encarregados de educação e alunos.

Como outro objectivo relevante, este diploma propõe-se a aprofundar a autonomia das escolas, dotando-as de condições e capacidades para que tal se possa verificar (sobretudo através do novo órgão de gestão e direcção, o director) – sendo que se afirma que essa maior autonomia é sempre acompanhada por uma maior responsabilização (DL nº 75/2008).

Os Significados da Reforma

As orientações gerais inerentes à Reforma do Sistema Educativo traçam o quadro de cons-trangimentos e possibilidades das escolas e dos seus actores. Os termos que a acompanham – como descentralização, desconcentração ou autonomia – parecem-nos evidentes por já terem sido largamente difundidos e apropriados pelo senso comum.

Porém, continua a existir um debate social e científico sobre os significados e sentidos das medidas descritas no capítulo anterior – que competências foram atribuídas à escola? Qual o significado da concepção de uma organização da administração educativa centrada na escola? –, assim como sobre os papéis a desempenhar por todos os actores implicados no processo educativo – qual o papel do Estado no contexto da descentralização? O que se entende por participação da comunidade educativa?

No âmbito de um trabalho científico, estas definições e sentidos precisam de ser bem explícitos, até porque alguns deles foram sendo reformulados ao longo das várias fases das medidas de reestruturação do sistema público de educação. Na verdade, a reforma foi ganhando vários contornos ao longo do tempo e dos documentos políticos que a alimentaram, sobretudo no que toca aos órgãos para os quais a tomada de decisão e responsabilidades foram descentralizadas – directores, professores, pais, comunidade local – e aos domínios de gestão em que o poder pode ser exercido – económico, administrativo, gestor, entre outros (Levacic, 1995, cit em Barroso, 2005a).

Algumas definições

Descentralização e territorialização

A reestruturação do sistema de educação apoia-se, como vimos, em políticas de descentralização e autonomia escolares, de forma a evitar as supostas falhas do sistema anterior, baseado no centralismo estatal e burocratização administrativa. O termo “descentralização” encontra-se geralmente associado ao conceito de subsidiariedade, que pressupõe a transferência de funções e tarefas para o nível mais baixo da ordem social capaz de as cumprir (Work, 2002: 5), permitindo a mobilização de recursos a nível local, nomeadamente ao incitar a participação da comunidade²² (McGinn & Welsh, 1999). Assim, pressupõe uma redistribuição de autoridade, poder, recursos e responsabilidades (Dyer & Rose, 2005) que pode ser feita entre funções (quando se opera uma distribuição de poderes entre várias autoridades que trabalham em paralelo) ou entre “territórios” (com transferência de poderes do nível mais alto para níveis de governo mais baixos). Neste último sentido, a autoridade pode estar localizada no governo central, nos

22 Esta característica, porém, é aquela que mais preocupação tem suscitado uma vez que, como vimos, as comunidades têm recursos humanos e financeiros muito desiguais (McGinn & Welsh, 1999).

corpos governamentais regionais, nos governos municipais, distritais ou concelhios e/ou nas escolas (McGinn & Welsh, 1999).

A “descentralização” é, no entanto, um termo ambíguo, uma vez que pode assumir diversas formas e graus, correspondentes a vários significados que importa assinalar no contexto da educação (Shaeffer, 1994).

O primeiro tipo de descentralização corresponde a uma *descentralização administrativa* (Work, 2002), que implica a transferência de poderes de tomada de decisão, recursos e responsabilidades do governo central para outros níveis de governo, consistindo essencialmente numa estratégia de gestão. Este tipo pode assumir duas formas de organização, que correspondem ao tipo de poder que é descentralizado (Silva, 2006).

Em primeiro lugar, a *desconcentração*²³, que implica, de acordo com alguns autores, a passagem de *poderes administrativos* de tomada de decisão e autoridade do governo central para níveis inferiores, ainda dependentes e sempre a ter que reportar as suas acções ao ministério central (Dyer & Rose, 2005; Silva, 2006; Shaeffer, 1994; Work, 2002) – no sistema educativo, veja-se o exemplo das Direcções Regionais de Educação, órgãos territoriais desconcentrados do corpo central embora dependendo hierarquicamente do Ministério da Educação (Silva, 2006).

Em segundo lugar, a *delegação* de recursos e responsabilidades, que se traduz num maior grau de tomada de decisão dos níveis menos elevados, embora o poder ainda permaneça na autoridade central que decide que poderes podem ser alocados nas autoridades locais (Dyer & Rose, 2005; Work, 2002). A este respeito, importa referir a reformulação dos órgãos da escola²⁴, nomeadamente na criação do “Director” – órgão de administração e gestão nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial – e do “Conselho Geral” – órgão de direcção estratégica da escola, onde é representada toda a comunidade educativa e onde são aprovados o PEE, PAA e RI. Embora a escola seja dotada de órgãos deste tipo e se reconheçam os interesses próprios das várias comunidades, esta ainda equivale a uma forma de administração indirecta do Estado, visto que depende hierarquicamente deste e cumpre os seus desígnios (Silva, 2006).

A *descentralização política* é um tipo de descentralização que corresponde, mais do que à atribuição de poderes administrativos às colectividades ou entidades locais, à *devolução*, que passa pela transferência formal de poderes de decisão para corpos políticos locais relativamente independentes do governo central (Shaeffer, 1994; Silva, 2006; Work, 2002)²⁵. Em Portugal, os esforços nesse sentido estão patentes nos diplomas que têm por objecto a criação de estruturas locais de coordenação das políticas educativas, como os Conselhos Locais de Educação (DL nº115-A/98) ou Conselhos Municipais de Educação (DL, nº7/2003)²⁶. Estes visam, para além da concretização dos princípios de descentralização administrativa, a autonomia do poder local, conferindo certos poderes a estes órgãos que asseguram a participação das comunidades educativas e permitem a territorialização de certas políticas.

23 Este termo, aliás, está patente nos princípios organizativos da Reforma, no artigo 3º da LBSE (Lei nº46/86 de 14 de Outubro).

24 Sobretudo no decreto-lei nº75/2008 de 22 de Abril.

25 Segundo Dyer & Rose (2005), nalguns casos a *devolução* significa mesmo que o nível político local é completamente independente e autónomo da autoridade central, que fica confinada a um papel de troca de informações.

26 As estruturas locais de coordenação de políticas sociais são, aliás, características na reforma de toda a administração pública, visto que perfilham Comissões Locais de vários domínios com competências semelhantes – saúde, acompanhamento Rendimento Social de Inserção, protecção de menores, etc.

Refira-se ainda que descentralização pode significar a transferência total das responsabilidades para instituições voluntárias, privadas e não-governamentais – segundo Work (2002), é o *divestment*, ou alienação – ou mesmo a *privatização* (Shaeffer, 1999; Work, 2002), embora isto não se verifique no caso da Reforma do Sistema de Ensino em Portugal.

Em suma, estes princípios assinalam a passagem de um sistema de ensino centralizado para um sistema onde se atribuem certas competências e poderes ao nível local: as decisões relativas aos contextos escolares são tomadas no seu interior, pelos próprios intervenientes e não são mais impostas pelo poder central. Passa-se então de uma lógica de controlo vertical do Estado para uma lógica de implicação e negociação entre os diversos actores educativos (Dias, 2003).

Desta forma, incita-se à criação e desenvolvimento de dinâmicas autónomas nas organizações educativas, legitimadas como já referimos por princípios de maior eficácia e eficiência. Do mesmo modo, promove-se a participação de toda a comunidade educativa na definição dos objectivos, normas e valores de cada instituição, ao conferir-lhe um lugar nos órgãos competentes para esse efeito: “Decentralization brings decision-making closer to the people and therefore yields programs and services that better address local needs (...). As part of the decentralization process, policy makers and politicians are integrating programs to address citizen participation (...)” (Work, 2002: 4).

Por fim, a descentralização permite ainda contextualizar a acção educativa a um território (Dias, 2003), afirmando a dimensão local, potenciando laços de pertença aos diferentes contextos, fazendo das instituições e actores da comunidade uns parceiros educativos indispensáveis e a cooperação essencial para um melhor ensino: “A concepção de uma organização da administração educativa centrada na escola e nos respectivos territórios educativos (...) [favorece] decisivamente a dimensão local das políticas educativas e a partilha das responsabilidades” (preâmbulo DL nº115-A/98).

Enquanto processo (Dyer & Rose, 2005), no entanto, a descentralização efectua-se de forma gradual e em constante evolução: as competências a transferir, os âmbitos em que os poderes são concedidos e quem os pode exercer vão sendo definidos à medida que surge a legislação. Como afirmam muitos autores, “decentralization is often more rhetorical than real” (Shaeffer, 1994: 20).

Autonomia das escolas

As políticas de descentralização e “gestão centrada na escola” também reivindicam a “autonomia” das instituições escolares. Este é igualmente um conceito ambíguo que importa clarificar, até porque foi evoluindo no próprio discurso social e político.

No chamado “decreto da autonomia” (DL nº 43/89) o termo não aparece bem definido²⁷, embora se compreenda que a escola passe a assumir, por lei, algumas responsabilidades que outrora não lhe eram consignadas. Assim, no discurso formal-legal, a autonomia dita que “os estabelecimentos de ensino dispõem de uma capacidade de decisão própria (...) em determinados domínios (...) que se exerce através de atribuições, competências e recursos, transferidos ou delegados de outros níveis da administração” (Barroso, 2005a: 108). Este decreto instaura, por normativos legais impostos, a autonomia nas escolas, regulamentando os domínios onde esta se pode verificar (nomeadamente no âmbito cultural, pedagógico, administrativo e financeiro): é a chamada “autonomia decretada” (idem).

27 No Artigo 2º do decreto-lei nº 43/89, refere-se que autonomia é “a capacidade de elaboração e realização de um projecto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo”.

No entanto, como já referimos, essa imposição normativa da autonomia não se traduziu de forma linear em práticas e comportamentos correspondentes por parte das escolas e dos seus actores (Costa, 2003), pelo que o seu significado e alcance dificilmente se podem circunscrever a esta componente legal: “não existe uma “autonomia” da escola em abstracto, fora da acção autónoma organizada dos seus membros” (Barroso, 2005a: 109).

O decreto-lei nº115-A/98 assinala a passagem da concepção da autonomia “decretada” à “construída”, atribuindo maiores responsabilidades à escola no que toca à construção da sua própria autonomia, conjuntamente com a comunidade onde se insere e que lhe confere a sua identidade (cf preâmbulo DL nº115-A/98). Entende-se que a capacidade de tomar decisões em certos domínios não deve ser instaurada por alguém exterior ao estabelecimento, mas pelos próprios membros: mais do que ditar as novas responsabilidades e atribuições da escola, este diploma parte do princípio de que se devem criar as condições para que cada escola construa a sua própria autonomia, de acordo com a sua realidade²⁸, valores e objectivos mas em consonância com os princípios e orientações do sistema público nacional. Isto permite-nos desde logo afastar a tendência de olhar para o conceito de autonomia como sinónimo de independência ou de “governar-se a si próprio” (Martins, 2002). É certo que as escolas adquirem uma certa margem de manobra e capacidade de decidir nalguns domínios, mas a autonomia exerce-se sempre num “contexto de interdependências” (Barroso, 2005b) - seja o governo e administração pública ou as comunidades em que estão inseridas. Assim, a escola não tem liberdade ou independência total, depende sempre de outras entidades e actores com lógicas distintas, que constroem e/ou impulsionam as suas acções.

Desta forma, a autonomia é construída social e politicamente, na interacção e negociação entre essas diferentes lógicas e autores. Aliás, o reforço da autonomia é acompanhado por processos de transferência de competências para as autarquias e uma maior responsabilização de todo o meio envolvente (inclusive instituições locais) na educação, o que faz com que a escola tenha que estabelecer uma articulação com os diferentes actores que entram em cena no processo educativo.

Por outro lado, e contrariamente ao que se entendia com a autonomia “decretada”, a autonomia “construída” não pode ser considerada como uma imposição para os estabelecimentos escolares. Pelo contrário, é uma possibilidade, uma oportunidade: as escolas devem mostrar vontade de aceder ao estatuto de autonomia (Gonçalves, 2008). Segundo Canário (1992, cit. em Dias, 2003: 41), evolui-se de uma concepção de grandes reformas realizadas por imposição, para a “descoberta da escola” como unidade estratégica de mudança, contextualizada a nível local. Os contratos de autonomia tornam possível esta visão, visto que a partir deles as escolas seleccionam atribuições, competências e recursos que se adaptam às suas condições específicas (Barroso, 2005b).

O desenvolvimento da autonomia das escolas ancora-se não só nos seus novos órgãos de administração e gestão, como também num conjunto de documentos em forma de projectos²⁹ importantes a nível estratégico e organizacional, construídos com a participação de toda a co-

28 No decreto-lei nº 115-A/98, podemos ler a seguinte definição de autonomia: “*Autonomia é o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados*”.

29 Sobre tudo o PE, Projecto Curricular de Escola (PCE) e o RI, que se assumem como instrumentos de concretização e gestão da autonomia da escola.

munidade educativa (Gonçalves, 2008). A escola autónoma, com níveis de participação adequados e devidamente inserida na comunidade envolvente é assim responsável por estabelecer objectivos, elaborar planos e avaliar resultados com vista a melhorar a organização escolar - tal como em outras organizações da modernidade, a noção de projecto colectivo aparece como crucial no sentido de traduzir valores, intenções, necessidades e aspirações partilhados por toda a comunidade educativa (Costa, 2003).

Como no caso da autonomia, existe o risco dos projectos permanecerem estritamente formais e não se concretizarem em práticas das escolas e dos actores. De acordo com Costa (2003), “esta associação entre projecto educativo e autonomia das escolas, mais do que traduzida em práticas educativas [...] tem-se manifestado mais no nível de uma certa retórica gerencialista e de um discurso político-normativo que intenta sustentar e legitimar mudanças associadas” (p. 1327). Para que o PE se afirme enquanto um documento realmente orientador da acção, é necessário que apresente de modo preciso os objectivos e metas a atingir, assumindo uma dimensão claramente estratégica. Por outro lado, a elaboração e desenvolvimento dos projectos implicam a discussão e negociação entre os membros da comunidade educativa, sob o risco de não se apresentarem como um projecto colectivo mas de um ou poucos elementos (Costa, 2003).

Redefinição dos papéis dos actores escolares no contexto da Reforma

Dos diferentes modos de regulação

Os modos de regulação em educação informam o tipo de relações e papéis dos diversos actores escolares, nomeadamente o Estado, os professores e os “pais” (McGinn & Welsh, 1999). Embora em teoria a preponderância de cada um dos actores definisse um modelo claro (como o centralismo estatal ou o mercado educativo), a realidade é mais complexa e não se esgota num tipo de regulação perfeitamente homogéneo.

Barroso (2005a) propôs um modelo de análise dos modos de regulação baseado nas alianças que podem existir entre esses três actores, dividindo-o em *regulação burático-profissional* (aliança entre Estado e professores, combina a gestão administrativa do primeiro com o domínio pedagógico dos últimos), *regulação pelo mercado* (aliança entre Estado e “pais”) e *regulação comunitária*³⁰ (aliança entre professores e “pais”, sendo sobretudo visível quando se apela à abertura da escola à comunidade ou nalguns movimentos de pressão sobre o Ministério).

Enquanto modelos, ou seja, abstrações ou ideais-tipos, é necessária alguma cautela na sua utilização para a análise da regulação do ensino em Portugal. Assim, só podemos entender a posição do autor quando defende que o tipo de *regulação burocrático-profissional* vigorou até finais dos anos oitenta se nos apoiarmos apenas na legislação: a mudança de regulação na prática ainda precisa de comprovação. Do mesmo modo, é de questionar se existem efectivamente formas de *regulação comunitária* nas políticas e práticas educativas recentes: segundo Barroso, neste tipo de regulação “professores e pais devem cooperar enquanto “co-educadores”, “parceiros”, e “cidadãos” (2005a: 77). Ora se considerarmos a importância que assumem os “pais”

30 Esta forma de regulação surge, segundo alguns autores, como alternativa tanto ao modelo de centralismo estatal como ao de mercado educativo: “O comunitarismo é apresentado como a resposta aos problemas criados pelos falhanços da velha esquerda (estatal) e da nova direita (defensora do mercado), através de uma promessa de uma “terceira via”” (Clarke & Newman, 1997, cit. em Barroso, 2005a:78)

activos também professores – os “pais-professores”, na expressão de Pedro Silva (2006) – não podemos assumir que a regulação mudou, uma vez que são os mesmos intervenientes: a dimensão comunitária apela, na verdade, à participação de outros actores, de cidadãos.

É fundamental então considerar que as tendências das políticas educativas no contexto da Reforma apontam para uma regulação “híbrida”, conjugando lógicas e modos de regulação próprios dos três modelos distintos (Barroso, 2005a). As relações possibilitadas pelo enquadramento jurídico-normativo abrem no entanto espaço para uma nova forma de regulação, a *regulação sócio-comunitária*: “A solução passa [...] por um reforço da dimensão cívica e comunitária da escola pública, restabelecendo um equilíbrio entre a função reguladora do Estado, a participação dos cidadãos e o profissionalismo dos professores, na construção de um “bem comum local” que é a educação” (Barroso & Viseu, 2003: 917).

Sendo assim, importa reflectir sobre os novos papéis que o Estado, os professores e os “pais” são chamados a desempenhar neste contexto, não sem antes mencionar que esta redefinição pode gerar certos conflitos entre actores nas suas novas funções e modificar as representações que têm uns dos outros. Nalguns casos, as novas funções podem ser bastante complicadas de desempenhar: refira-se, a título de exemplo, a falta de cultura de participação que dificulta o princípio de abertura à comunidade (Dyer & Rose, 2005).

O papel do Estado nesta nova forma de regulação

A tensão entre as políticas descentralizadas e a autonomia, por um lado, e o papel do Estado, por outro, é uma questão delicada que remete para uma certa reflexão sobre os significados dos termos mais correntes desta Reforma. A descentralização das decisões e autonomia da escola não equivalem, como vimos, a um isolamento institucional, a um projecto de escola e dos seus currículos e modos de fazer completamente desligados ou isolados das referências nacionais. Assume-se, porém, que “em determinadas situações e mediante certas condições, os órgãos representativos das escolas [...] podem gerir melhor que a administração central ou regional, certos recursos” (Barroso, 2004: 70).

O facto de transferir responsabilidades e funções para novos actores sociais não equivale a uma diminuição do poder de intervenção do Estado (Afonso, 2001a), apenas significa que a sua função foi alterada (Dyer & Rose, 2005: 109). Na verdade, preserva-se a existência de um Estado forte, mesmo com uma capacidade de acção mais limitada, sobretudo após as reservas endereçadas ao modelo de mercado quanto ao cumprimento da igualdade de oportunidades.

Segundo alguns autores, tenta-se assim encontrar uma “justa medida” entre o Estado e o mercado (Barroso, 2005b), um equilíbrio entre a centralização e a descentralização: “está em curso a transição de uma forma de regulação burocrática e fortemente centralizada para uma forma de regulação híbrida que conjuga o controlo do Estado com estratégias de autonomia e auto-regulação das instituições educativas” (Afonso, 2001b: 25).

O Estado surge agora como avaliador, regulando as escolas e os seus professores: “mostra-se flexível na definição de processos mas mais exigente na apreciação e controlo da eficiência e eficácia dos resultados”³¹ (Barroso, 2005a). Desta forma, mesmo considerando a escola autónoma capaz e responsável de exercer a sua capacidade de decisão em certos domínios, sabemos que

31 Segundo Barroso (2005a), a noção de *regulação* aparece por oposição ao termo *regulamentação*, específico da regulação burocrática-profissional (com definição *a priori* de objectivos e procedimentos e menos ênfase nas questões de qualidade e eficácia dos resultados).

a sua autonomia é sempre relativa e que o papel regulador do Estado e da sua administração permanece preservado. Os próprios contratos de autonomia demonstram como a sua autonomia está condicionada pela administração pública central e local, na medida em que enquanto acordos implicam a implementação de dispositivos de auto-avaliação e avaliação externa da escola.

Nova responsabilidade da Escola Pública: a relação com a comunidade

No modelo de sistema de ensino centralizado, a escola surgia apenas como um serviço local do Estado (Santos, 2007: 18). Porém, as medidas de descentralização, reforço da autonomia e gestão centrada na escola “[reconheceram-na] enquanto unidade social e não enquanto mera unidade administrativa” (Leite, 2000:23 cit. em Gonçalves, 2008: 27) colocando-a no “centro das políticas educativas” (introdução DL nº115-A/98) e atribuindo-lhe novas responsabilidades e competências. Construindo-se enquanto objecto político (Barroso, 2005a), a escola deve agora procurar soluções locais na resolução dos seus problemas, para além de traçar a sua identidade de acordo com a realidade em que está inserida:

“a noção de escola/edifício, entendida como um braço do Estado e que se limita a reproduzir as políticas centralmente definidas, tende a evoluir progressivamente para a noção de escola/comunidade educativa, noção que evoca a construção de um espaço social ancorado num sistema de interações e na partilha de valores e objectivos comuns” (Dias, 2003: 42).

Assim, as novas responsabilidades da escola conferem-lhe o dever de se relacionar com mais intensidade e proximidade com a comunidade envolvente, ou seja, de se construir como um espaço de interacção aberta ao exterior (Alves Pinto, 1990, cit. em Diogo, 1996; Castro, 1995: 58, cit. em Santos, 2007: 97). Como refere Gonçalves (2008), a concepção da escola fechada em si mesma é mesmo rejeitada nos documentos legais.

Para alguns autores, trata-se também de substituir o conceito de “abertura à comunidade” – as trocas com o exterior estão tradicionalmente limitadas a uma mera ligação extra-curricular – com o de “escola em parceria” (Dias, 2003). Este aponta para relações horizontais estrategicamente orientadas no sentido de adequar a escola às especificidades da comunidade envolvente e a usufruir dos seus recursos (Diogo, 1996) e a um aumento no grau de responsabilização, iniciativa e participação dos vários actores (Gonçalves, 2008). Nesse sentido, a comunidade deve ser envolvida no processo de tomada de decisões em matérias de educação³² – sem esse aspecto, a descentralização não resultaria numa maior democracia política, visto que em vez de aumentar a participação dos cidadãos, a transferência de competências apenas aumentaria o papel dos directores ou professores (McGinn & Welsh, 1999). Neste modelo, a escola não presta contas apenas ao Estado, mas também e principalmente aos elementos da comunidade educativa (Santos, 2007).

Porém, não nos podemos limitar a considerar a relação escola/comunidade com um único sentido, com benefícios claros para a instituição escolar. Nos novos espaços de trocas que se estabelecem entre estes dois sistemas, a própria escola deve constituir-se enquanto recurso e uma mais-valia para toda a comunidade envolvente (Dias, 2003).

32 O próprio programa do Governo, um ano após a LBSE, avançava que “o papel da escola [será enriquecido], como núcleo activo de promoção de alianças estratégicas entre os vários intervenientes da comunidade educativa, em ordem à rápida superação do modelo funcionalizado e tecno-burocrático da educação em Portugal e à mais intensa participação da comunidade na gestão da escola, com especial relevo para os pais, os empregadores, as autarquias e instituições locais...” (Barroso, 2004: 55).

Para Clarke e Newman, este esforço na aproximação entre comunidade e escola (e os seus actores), para além de visar a cooperação e parceria em termos educativos, pode obedecer a dois propósitos (Barroso, 2005a). Em primeiro lugar, o comunitarismo será expressão de uma identidade e interesses partilhados: neste sentido, a comunidade não está somente delimitada geograficamente, visto que é mais afectiva que espacial. Com esta dimensão, todos reconhecem objectivos e interesses comuns, tornando-se mais fácil desenvolver um sentimento de pertença e legitimar a acção colectiva. Além disso, as escolas tenderão a ser expressão da vontade dos actores que a rodeiam e não uma simples instituição de prestação de serviços – sendo chamada, por vezes, a desenvolver algumas funções que não lhe competiam, como prestação de bens, serviços, ajuda e apoio. Por outro lado, vendo a escola como subsistema de um sistema mais vasto (Diogo, 1996) – a comunidade local –, o comunitarismo aparecerá como lugar privilegiado na mobilização para a acção colectiva ou para a criação de novos recursos colectivos.

A noção de mobilização, por evocar tanto a dimensão cultural – de valores que servem de base a modelos comuns – como a instrumental – na utilização de recursos para a acção colectiva – parece mesmo “adequar-se ao estudo do fenómeno educativo no que respeita às políticas de territorialização” (Van-Zanten, 1994: 75, cit. em Dias, 2003: 47). A mudança de paradigma que marca a ruptura com o ponto de vista endógeno, próprio da lógica burocrática e o substitui por um ponto de vista exógeno, da lógica de parceria (Zay, 1996:156 cit. em Dias, 2003: 64) permite desta forma que se desenvolva uma nova forma de acção colectiva, baseada em parcerias, redes e negociação entre diferentes actores sociais e que implica uma partilha de responsabilidades (Epstein, 2009).

Comunidade educativa: o apelo à participação e responsabilização cívica

Ao mesmo tempo que desafiam a escola a inserir-se na comunidade local e a usufruir e prestar-lhe recursos, as políticas educativas recentes apelam a uma maior participação e responsabilização das comunidades na educação. Como vimos, a autonomia constrói-se não só *na* mas também *com* a comunidade: os vários intervenientes escolares têm que se mobilizar nesse sentido, empreendendo uma acção colectiva, embora sempre enquadrados no sistema público nacional de ensino.

O papel cada vez maior atribuído às comunidades educativas passa não só pela presença em reuniões e festividades escolares, mas também na representação nos órgãos de decisão da escola e na discussão e negociação da missão e objectivos da instituição. Mais do que simplesmente *envolvida*, a comunidade deve *participar* activamente na escola³³, desenvolvendo um espírito cívico e comunitário: a participação “só faz sentido e só se torna mobilizadora quando se exerce sobre um poder efectivo que produza resultados palpáveis em termos de influência na escola” (Afonso, 1994: 137, cit. em Santos, 2007: 14).

A representação de vários actores e interesses remeterá, então, para a negociação de lógicas distintas, que terão que reajustar localmente as intenções e orientações da regulação nacional (Barroso, 2005a). O confronto entre vários interesses acontece não só numa perspectiva verti-

33 O conceito de participação em educação tem sido associado a várias designações e significados (Santos, 2007: 14). Neste trabalho, entendemos que *participação* remete para uma relação mais política e formal que *envolvimento* (Shaeffer, 1994) ou *colaboração* – que designa apenas situações informais (Dias, 2003). Estas três noções distinguem-se ainda de *parceria*, que encara a relação enquanto um instrumento de gestão estratégica (Diogo, 1998, cit. em Dias 2003:148).

cal, como vimos no caso do papel do Estado, mas também horizontal, visto que existem múltiplos pólos de influência da micro-regulação local, tanto em formas institucionais - escolas, organizações, autarquias, etc-, como em actores individuais - como pais, alunos, professores ou funcionários.

Das políticas aos seus modos de apropriação

Nos subcapítulos anteriores detivemo-nos na definição das linhas orientadoras da Reforma e dos seus significados e implicações. Importa referir, no entanto, que da regulamentação de transferência de competências e poderes para instâncias inferiores, autonomia e administração centrada na escola às práticas efectivas dos diferentes actores há um longo caminho a percorrer: “só uma concepção determinista da mudança pode julgar, neste caso, que eles [os quadros regulamentadores da autonomia das escolas] são suficientes para imporem a transformação das pessoas e das estruturas em direcção a práticas de decisão autónomas” (Barroso, 2005a: 109).

Numa análise das políticas educativas, é sempre necessário ter em conta não só as orientações e decisões gerais das intenções - ligadas às diferentes lógicas que fundamentam as linhas de mudança e intervêm na definição das políticas - e as medidas efectivas elaboradas pelo Ministério assentes em documentos legislativos, como também a interpretação e implementação dessas directrizes, feitas pelos actores no terreno (Dias, 2003; Sarmento, 2000)³⁴. Existe uma diferença entre aquilo que é decretado e as práticas das instituições e actores que faz com que cada política não seja mais que o início de uma longa negociação (Perrenoud & Montandon, 1988: 9) e a escola e os seus actores um conjunto de obstáculos a ultrapassar.

Como referem alguns autores, a avaliação do impacto das políticas em análise nos contextos da sua efectivação foi negativa: apesar de um ponto de vista formal e legal se terem feito avanços consideráveis ao longo dos vários decretos, as intenções não se concretizaram - “passados três anos [do DL nº115/A-98] a situação mantém-se na mesma e a “autonomia” das escolas não passou ainda de mera intenção retórica” (Barroso, 2001, cit. em Barroso, 2005a: 115).

As dificuldades de implementação das políticas prendem-se, por um lado, pela dificuldade de participação das comunidades e seus actores em assuntos tradicionalmente deixados a cargo do Estado. Nesse sentido, as comunidades não estão envolvidas na educação seja por falta de tempo, conhecimentos dos objectivos da educação, discordância entre o que esperam e o que é dado pela escola, ignorância das estruturas e funções da escola ou crença que a educação é tarefa do Estado (Shaeffer, 1994).

Por outro lado, as próprias escolas têm que ultrapassar certos obstáculos e apropriar-se do novo papel que têm que assumir no contexto da descentralização e autonomia. Na verdade, os actores escolares tendem a mostrar um certo desinteresse e resistência ao envolvimento dos pais e da comunidade naquilo que consideram ser o seu domínio (*idem*), embora tenham agora que partilhar as responsabilidades na educação com esses actores externos.

34 Segundo Gunnarson *et. al.* (2004:2), a descentralização não depende tanto da legislação ou decretos, mas mais da decisão local e dos actores escolares que na prática a realizam.

Breve síntese

Como vimos neste capítulo, o sistema público de ensino em Portugal tem sofrido algumas modificações desde a década de oitenta. A introdução de dispositivos de descentralização e autonomia permitiram que a escola deixasse de ser considerada como um mero serviço local do Estado para que assumisse certas responsabilidades, nomeadamente a de se relacionar e construir com a comunidade envolvente. Por seu lado – e ao contrário do modelo anterior, onde se remetia para o Estado Educador a total responsabilidade pela educação – a comunidade e os seus actores deverão, neste contexto, ter um papel mais activo nas escolas e no seu funcionamento.

Esta nova organização do sistema de ensino coloca assim uma maior ênfase na escola enquanto objecto político, bem como nas relações que esta estabelece com a chamada comunidade educativa.

No campo científico, podemos afirmar que embora a escola tenha sempre estado presente nos estudos e investigações, não constituía, até recentemente, um objecto de estudo em si mesmo (Barroso, 2005a; Diogo, 1996). Na verdade, até à década de setenta, as interrogações sociológicas incidiam sobretudo nos sistemas de ensino em geral e nas suas relações com a estrutura social:

“os autores que sustentavam uma abordagem global dos fenómenos educativos situaram as instituições escolares num plano de autonomia muito limitada, condicionadas que estavam pelo seu papel de reprodução social – as escolas não seriam mais que cópias miniaturizadas de certos elementos dos macrossistemas educativo e social” (Alves et al. 1997: 11).

A uma dada altura, começou a privilegiar-se em Sociologia os contextos das desigualdades, procurando perceber a influência das variáveis de tipo contextual no aproveitamento e nas oportunidades escolares. Ou seja, procura saber-se, a partir daqui, até que ponto o contexto potencia ou limita o sucesso escolar e outras variáveis, na medida em que se considera que o sistema de ensino tem uma diversidade interna, com diferentes modos de organização e funcionamento da escola e práticas pedagógicas. Assim, as futuras análises consideram as diversas configurações escolares e a multiplicidade de contextos, reconhecendo o nível meso de análise, correspondente ao estabelecimento escolar (Diogo, 1996).

Decisivo para esta mudança de perspectiva foi o chamado “Relatório Coleman” (1966), que procurou estudar a influência da composição classista do meio escolar no aproveitamento dos alunos. A “Sociologia da Escola” permite então o desenvolvimento de um conjunto de temáticas, como a composição social dos alunos da escola, a comunidade educativa ou as relações escola-família. Porém, ainda não foi possível encontrar uma metodologia adequada a este novo objecto científico (Diogo, 1996).

Neste trabalho, e entendendo que as escolas se podem construir de forma a promover melhores resultados *na* e *com* a comunidade, propomos para a análise das relações escola/ comunidade a utilização do conceito de capital social, que passaremos a explicitar no capítulo seguinte.

CAPÍTULO II

CAPITAL SOCIAL
E RELAÇÕES
ESCOLA/ COMUNIDADE

02

O enquadramento jurídico-normativo que expusemos no capítulo anterior apela a um modelo de organização escolar inserido e construído de acordo com o contexto em local que se inscreve. Neste capítulo, procuraremos explorar a utilidade do conceito de “capital social” na análise da relação escola/ comunidade, no sentido de melhor caracterizar as possíveis relações que se podem estabelecer entre estas duas esferas.

Este conceito, que não é exclusivo nem tampouco específico da Sociologia da Educação, tem proporcionado um interessante debate científico entre diferentes autores na área científica da Sociologia, tanto no que toca ao seu significado, como às suas origens e aplicações. Não possuindo ainda uma definição oficial comumente aceite – fazendo com que cada estudo, disciplina e nível de investigação tenha que especificar o que entende pelo termo – este conceito vulgarizou-se e estendeu-se a vários domínios, perdendo por vezes o seu sentido original. Dado o seu carácter polissémico, parece-nos então incontornável que nos detenhamos num primeiro momento sobre o conceito de uma forma mais genérica, fazendo uma resenha das várias contribuições para a sua definição e ressaltando as que mais se adequam às nossas preocupações.

De seguida, tentaremos focalizar a nossa atenção na articulação deste conceito com o contexto escolar, enquadrados pelas propostas e questões anteriormente enunciadas e recorrendo a vários estudos já desenvolvidos sobre esta temática. O nosso objectivo principal será mostrar que o conceito se revela útil não só para explicar efeitos positivos de relações próximas entre escolas e os seus intervenientes mais tradicionais (como é o caso das famílias dos alunos das escolas), como também estudar a capacidade e autonomia das escolas para se relacionarem com instituições externas e outros elementos do meio envolvente – mostrando que tais relações podem ser benéficas¹ –, o que consideramos particularmente pertinente dadas as actuais características da regulação do sistema de ensino português.

Capital Social: enquadramento teórico

Um conceito em debate

O debate científico sobre a conceptualização do capital social, com uma tradição longa em Sociologia, ressurgiu em meados dos anos oitenta, embora ainda não se tenha chegado a um consenso oficial sobre a sua definição – alguns críticos referem-se ao conceito como “an umbrella concept [...] a notion that means «many things to many people»” (Adler & Kwon, 2002: 18). O nosso propósito não é encontrar uma definição “final” do conceito, mas apresentar as contribuições fundamentais que mais se adequam ao nosso objecto de análise.

Não queríamos deixar de reflectir, em primeiro lugar, sobre as diversas consequências do capital, transversais aos diversos tipos de estudos – que, de forma muito geral e introdutória, concordam que o capital social designe os benefícios gerados pela pertença ou construção de relações sociais que podem ser mobilizadas como recursos para facilitar a acção: “The premise behind the notion of social capital is rather simple and straightforward: investment in social relations with expected returns” (Lin, 2001: 30).

1 Tal enfoque foi também abordado num estudo de Estrada (2005), onde se procurou analisar o desenvolvimento das zonas rurais à luz do conceito de capital social, tentando antever possíveis benefícios tanto de relações de integração comunitária como de relações de grupos externos à comunidade. As múltiplas abordagens que este conceito possibilita demonstram, assim, a sua originalidade e poder heurístico.

Numa tentativa de síntese, podemos avançar três principais funções do capital social que são vistas de forma positiva (Portes, 2000): a de *controle social*, *apoio familiar* e *obtenção de benefícios através de redes extra-familiares*. A primeira surge sobretudo em grupos de pessoas coesos, de forma a manter a disciplina e fazer respeitar as regras, resultando em solidariedade e coesão numa comunidade. Na segunda acepção, destaca-se o papel dos pais que podem dotar os filhos de certos recursos que se poderão revelar úteis na sua vida futura. Finalmente, a última função é bastante estudada como explicação de entrada no mercado de trabalho, mobilidade profissional e social e sucesso empresarial – o principal benefício que podemos destacar desta “forma” será a informação e recursos aos quais o actor não teria acesso de outra maneira.

Além destes três efeitos do capital social, podemos destacar outras consequências, ou riscos, desta feita negativas (idem). Em primeiro lugar, embora relações sociais próximas permitam o acesso a recursos e benefícios para os seus membros, geralmente excluem os não-membros². O segundo efeito negativo consiste no impedimento do êxito de iniciativas próprias devido ao extremo fechamento do grupo ou comunidade: dentro de uma rede muito densa, as obrigações e compromissos levam a que seja difícil a um indivíduo destacar-se dos outros, na medida em que é obrigado sempre a prestar-lhes ajuda e assistência. Para além disso, um fechamento extremo pode dificultar bastante o fluxo de novas ideias – vindas de fora – para dentro do grupo. Finalmente, há casos em que os grupos ou comunidades se formam em oposição às tendências dominantes. Neste caso, os indivíduos são mantidos dentro do grupo e qualquer tentativa de ascensão social (para tentar aceder às tendências dominantes) é reprimida³.

A definição de Coleman⁴

Para delimitar a nossa grelha analítica e face à abundante literatura sobre esta temática, seleccionámos algumas perspectivas que melhor representassem a abordagem que queremos seguir – o capital social em contexto escolar –, deixando de parte outras que certamente não deixaram de ter uma contribuição decisiva para o debate geral sobre o conceito. Em primeiro lugar, e na medida em que este autor se revelou particularmente importante na aplicação do conceito em meio escolar, importa referir o contributo de Coleman na definição do conceito em análise.

Segundo este autor, o capital social consiste numa “variety of different entities, with two elements in common: they all consist of some aspect of social structures, and they facilitate certain actions of actors – whether persons or corporate actors – within the structure” (Coleman 1988: 98). Ainda que esta definição, algo ampla, não distinga claramente os recursos em si mesmo da capacidade de os obter devido à pertença em estruturas sociais e de assim poder

2 Segundo Waldinger (1995: 557 cit. em Portes, 2000: 147), “as mesmas relações sociais que... reforçam a facilidade e a eficiência das trocas económicas no seio da comunidade restringem implicitamente aqueles que lhe são estranhos”.

3 Além disso, este tipo de redes tende a ser socialmente indesejável: são disso bons exemplos as máfias, os círculos de jogo e prostituição ou os *gangs* juvenis.

4 Embora não o tenha definido de forma precisa, foi Bourdieu o primeiro autor a referir-se ao conceito de capital social nas *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* em 1980 (Bourdieu, 1980), como “l’ensemble des ressources actuelles ou potentielles qui sont liées à la possession d’un *réseau durable de relations* plus ou moins institutionnalisées d’interconnaissance et d’inter-reconnaissance” (p.2). Este contributo introduziu alguns elementos que permitiram um posterior maior delineamento do conceito, nomeadamente a referência a relações duráveis de proximidade ou mesmo a convertibilidade dos capitais [através do capital social, das relações que estabelece com outros, um indivíduo pode alcançar capital cultural, por exemplo].

embarcar vários processos diferentes (Portes, 2000: 137), não deixa de aludir a certas considerações importantes.

Ao definir o capital social como qualquer estrutura social ou recursos úteis para acções específicas dos indivíduos, Coleman enfatiza o conceito como um *bem público*, que depende da vontade de cada indivíduo para o obter. Cada um pode utilizar os recursos que provêm das estruturas para atingir os seus interesses: a sua acção está conformada por interacções, que por sua vez geram estruturas que contêm elementos que podem constituir capital social. Segundo Adler e Kwon (2002: 17), é aqui que reside a noção de “appropriability of social structure”, no sentido em que uma rede de amizades de um indivíduo, por exemplo, pode ser utilizada para objectivos diferentes (informação, conselhos, etc.).

Assim entendido, o capital não é atributo dos indivíduos: é na verdade inerente à estrutura das relações sociais, e só existe por trocas entre os membros desta (Millán & Gordon, 2004). A função do conceito é fazer com que alguns aspectos dessas estruturas possam ser considerados como recursos para certos actores e possam ser usados para atingir certos interesses ou cobrir certas necessidades.

É nesse aspecto que o capital social assume um papel importante na criação de capital humano: os recursos, competências e habilidades de cada um só são acessíveis aos restantes membros do grupo se as relações entre estes forem *fortes*. Isto tanto pode ocorrer num grupo mais alargado como na família: “if the human capital possessed by parents is not complemented by social capital embodied in family relations, it is irrelevant to the child’s educational growth that the parent has a great deal, or a small amount, of human capital” (Coleman, 1988: 110). Segundo Portes (2000), ao defender a complementaridade dos dois conceitos, Coleman contribuiu para a visibilidade do capital social na sociologia americana.

Sendo que está localizado nas *relações* entre indivíduos e não neles próprios, é necessário um envolvimento e cooperação mútuos de todos para construir capital social: o descomprometimento de uma parte pode destruí-lo. Isto também implica que para assegurar o capital social dentro das estruturas sejam necessárias normas, obrigações, confiança, sanções e autoridade. Tais aspectos influenciam a qualidade de relações, o empenho dos indivíduos na troca de recursos, na assistência mútua: as relações levam, na verdade, a que se criem interdependências entre os actores (Millán & Gordon, 2004: 715).

O autor também sublinha a necessidade de redes densas como condição para a emergência de capital social, ao introduzir a noção de *fechamento*. Esta significa que são precisos laços bastante fortes entre um grupo de pessoas para fazer com que se cumpram um certo número de normas. A ideia é que as normas, apropriáveis então por todos os membros da rede, facilitem as transacções – ou seja, a circulação de recursos – através da confiança entre eles, pois todos acreditam que todos os outros vão obedecer às regras estabelecidas: todos desenvolvem expectativas de reciprocidade. Os indivíduos de uma rede densa que interiorizaram as suas normas comportam-se deste modo na medida em que se sentem obrigados a tal (e também porque seriam sancionados pela comunidade em que estão inseridos se não o fizessem).

Com comunidades densas deste tipo também se evita o *free-riding*, ou seja, o “aproveitamento parasitário de bens colectivos” (Portes, 2000: 153). Ao chamar a atenção para como um indivíduo pode usar os recursos das relações no sentido de melhorar as suas acções individuais, Coleman enfatiza a natureza colectiva do conceito, ao criar confiança, normas, sanções, autoridade e fechamento das redes. O facto de também ser um “bem colectivo” – além de, como referimos anteriormente, poder ser visto como um bem público – é particularmente verificável

se atentarmos numa comunidade mais ou menos fechada. Se uma pessoa fizer uso dele, este não deixa de estar disponível para os demais. No entanto, e ao contrário de um bem totalmente público, esse uso é reservado: os que não fazem parte da comunidade podem ser excluídos de uma dada rede de relações e dos seus recursos.

A perspectiva das redes

O enfoque das redes tem sido uma das perspectivas mais difundidas do estudo sobre o capital social⁵. Embora também encerre certas divergências conceptuais, optámos por apresentá-la, na medida em que nos pode ser útil para complementar a visão de Coleman e particularmente pertinente no estudo da relação entre a escola e a comunidade envolvente.

Nesta perspectiva, situamo-nos ao nível de actores particularizados e as principais investigações incidem sobre a forma ou estrutura das redes – ou seja, como está distribuído o capital social – ou como se opera o acesso individual aos recursos. A instrumentalidade dos laços sociais como forma de mobilidade é também um dos elementos centrais deste tipo de análise (Granovetter, 1983; Lin, 1999).

Alguns autores que se debruçam sobre estas temáticas desafiam o pressuposto de Coleman sobre a necessidade de redes densas ou fechadas e respectivos “laços fortes” para a emergência de capital social. Granovetter, por exemplo, alerta para o facto da densidade e força das redes em que o indivíduo se encontra ser uma fonte de constrangimentos mais do que recursos⁶. Nos chamados “laços fortes”, a relação é mais próxima e implica outro tipo de reciprocidade a que uma relação mais fraca não obriga. Por outro lado, os membros fechados numa rede densa de relações só têm acesso a recursos que lhes dão os parceiros dessa rede: os actores com relações “para fora” podem ter acesso a recursos exteriores e adquirir assim uma maior autonomia.

É nesta linha de ideias, e privilegiando a *natureza* das relações entre os indivíduos, que o autor desenvolve a sua teoria da “força dos laços fracos” (Granovetter, 1983): este tipo de laços pode trazer informações novas e pertinentes para uma rede de relações fortes. Desta maneira, há vantagens posicionais para os indivíduos que se encontram em posições de mediação entre uma e outra rede, pois podem aceder a recursos de uma e outra: “The weak tie [...] becomes not merely a trivial acquaintance tie but rather a crucial bridge between the two densely knit clumps of close friends” (ibid: 202).

Ainda nesta perspectiva, outros autores vieram acrescentar que a *natureza* dos laços conta tanto como a *posição* dos laços – ou actores – no interior de uma rede, nomeadamente Burt,

5 Para Steiner (1999), as redes são o melhor representante do capital social: “De par sa nature intangible, non matérielle, et sa caractéristique relationnelle, le réseau peut être considéré comme l'exemple type du capital social” (p. 77).

6 Na verdade, o autor parte da noção *embeddedness* (Granovetter, 2003), isto para conseguir uma alternativa tanto à concepção subsocializada do actor – da teoria económica, que vê o actor racional muito pouco constrangido pelo ambiente social – como à concepção sobresocializada – da sociologia funcional-estruturalista, que vê o actor individual condicionado pela sua socialização (Coleman, 1988). Assim, esta noção permite-nos perceber que toda a acção está enraizada em relações sociais, que condicionam e/ou possibilitam a acção de grupos ou indivíduos. É de notar que a tradução para português do termo *embeddedness* traz alguns problemas, sendo que os termos mais comuns para o designar são encastramento ou inscrustação. Preferencialmente, utilizaremos este último uma vez que traduz mais o efeito de “embutir”, “encaixar”, enquanto o primeiro termo transmite mais a ideia de “ligar”, pelo menos segundo o Dicionário da Língua Portuguesa da Porto Editora (2008).

com a sua teoria dos “buracos estruturais” (Portes, 2000; Lin, 2001). Focando-se principalmente na configuração da rede, Burt afirma que a gestão das redes de relações devia tender para segmentos de rede não muito densos, pois os actores devem escolher estrategicamente os seus contactos de maneira a evitar ligações e recursos redundantes – numa rede densa, a diversidade de informação é escassa e os constrangimentos e os custos elevados. Cortar relações com pontos de equivalência estrutural – que levariam aos mesmos recursos, e que portanto podem ser substituídos – leva a uma redução de contactos e a uma consequente libertação de constrangimentos. O importante é estabelecer relações com pontos de mediação, o que significa abrir “buracos estruturais”. Estes permitem obter informação útil não redundante – aqui considerada como recurso – com menos custos.

Um outro autor marcadamente importante nesta perspectiva das redes é Lin, que se preocupa fundamentalmente em saber quais os benefícios do capital social e de que forma podem ser acessíveis (Millán & Gordon, 2004). Como Granovetter, Lin defende a construção deliberada de pontes entre redes no sentido de alcançar um conjunto mais amplo de recursos, isto porque também parte do pressuposto que há uma hierarquia no interior das redes e que cada pessoa não possui o mesmo tipo de recursos. No entanto, e tal como Burt, não partilha da “teoria da força dos laços fracos”, na medida em que considera que se pode obter capital social tanto com laços fracos como com laços fortes.

Lin (2001: 34) salienta assim as diferentes potencialidades das redes: “The root of preferring a dense or closed network lies [...] in certain outcomes of interest”. As densas, com relações fortes, são vantajosas para manter ou preservar recursos. As redes fracas são utilizadas para alcançar novos recursos e revelam-se particularmente úteis para acções instrumentais. Os actores podem ser então movidos por dois tipos distintos de motivação que os fazem querer inserir-se num ou noutro tipo de rede.

Desta forma, Lin entende que as possibilidades de obter um maior capital social não dependem dos laços, mas antes da orientação da acção dos indivíduos para obter recursos oriundos da sua rede de relações: daí a diferença entre “accessed social capital” – recursos acedidos através da rede de relações, como o modelo proposto por Coleman – e “mobilized social capital” – que foca a utilidade instrumental dos recursos, a qual depende da capacidade de cada indivíduo (ibid).

No entanto, mesmo caso um indivíduo procure alcançar novos recursos, e assumindo que ponts (laços fracos, “buracos estruturais”) levam a diferentes informações, nem todas elas conduzem a uma melhor informação. De facto, dependem sempre do que espera o indivíduo: “if we assume that bridges link to different information, the utility of that information depends on whether it concerns resources valued by the individual but not yet attained” (ibid: 36). Aqui poderíamos introduzir a questão do que dirige a acção, considerando nesta perspectiva que essa orientação não se esgota nos valores, normas e disposições adquiridos pelo meio familiar ou condição de classe mas inclui igualmente a intencionalidade dos autores, as suas orientações e aspirações – posição exposta pela teoria da acção social. Do ponto de vista de Lin, os recursos são organizados pela rede, e a acção do indivíduo em capitalizar os recursos que lhe são úteis é o que faz com que possamos falar de capital social.

Breve síntese

Cabe agora sublinhar alguns pontos que focámos que se poderão revelar úteis para uma melhor compreensão do termo de capital social, antes de percebermos como o poderemos utilizar em contexto escolar.

Em primeiro lugar, não é demais recordar a necessidade de *investimento* no capital social com vista à obtenção de benefícios futuros – ou seja, temos que construir, individualmente e colectivamente, a nossa rede de relações. Embora as motivações de terceiros para tornar os seus recursos disponíveis possam ser altruístas⁷, a maioria das ligações são instrumentais, assentando também numa ideia de reciprocidade (Lin, 2001: 30).

Quanto às origens e fontes de capital social, podemos dizer que “its source lies in the structure and content of the actor’s social relations” (Adler & Kwon, 2002: 23). Com efeito, alguns investigadores acreditam que elas se encontram na estrutura das relações – se são densas ou mais abertas – outros no seu conteúdo – normas ou crenças partilhadas, reciprocidade implícita, etc. Por outro lado, o capital social pode ser um substituto ou um complemento de outros recursos – como vimos no caso da necessidade de capital social para a transmissão de capital humano (Coleman, 1988) – além de poder ser convertido noutras formas de capital (Portes, 2000)⁸.

Outro ponto, e não menos importante, consiste no facto da necessidade de constante renovação e reafirmação deste tipo de capital – normalmente gerando mais confiança – sob pena de perder a sua eficácia. Não podemos pensar no capital social apenas e só como um “stock” acumulado de que poderemos usufruir em qualquer altura. É indispensável que haja capacidade de mobilização das nossas redes de relações (Lin, 2001) para que nos possamos apropriar dos recursos – sejam eles materiais (documentos, apoio financeiro, etc) ou não (informação, conhecimento, etc) por elas gerados, o que só se consegue com contínua renovação das relações e participação de todos.

Fazendo uma breve resenha das várias definições, verificamos ainda que umas se centram principalmente nas relações que um actor mantém com outros actores, outras na estrutura de relações entre actores dentro de uma colectividade (Adler & Kwon, 2002). Por outras palavras, ou se destaca a escala individual – a nível do actor particularizado, que utiliza os recursos que pode obter através da sua rede de relações sociais – ou a escala dos grupos ou das sociedades, onde elevados níveis de confiança facilitam as transacções⁹ – podendo haver uma conjugação destes dois enfoques.

O primeiro nível, que pode ser ilustrado pela ideia de “bridging” (idem), centra-se no conceito como um recurso inerente à rede de relações de um determinado actor. Assim, este pode realizar acções ou obter informações que seriam difíceis de alcançar de outra forma¹⁰. Este nível, na verdade, é particularmente estudado pela teoria das redes: “this view of social capital is reflected in the egocentric variant of network analysis” (ibid: 19) – ou seja, com uma tónica muito instrumental, visto que os recursos se situam nas relações *externas* de um indivíduo.

O segundo nível, pelo contrário, entende que o capital social reside na estrutura interna – ou “bonding” (Adler & Kwon, 2002) – de uma colectividade particular, sobretudo nas característi-

7 Aqui poderíamos introduzir o tema da “dáviva” na construção de capital social, através da noção da reciprocidade alargada a desconhecidos (Casal, 2005) ou mesmo o termo de *solidariedade confinada* que faz com que os autores duma certa comunidade detenham disposições altruístas não universais, mas concentradas na sua própria comunidade (Portes, 2000).

8 Por exemplo e seguindo a linha de Bourdieu, acedendo a informações sobre o funcionamento do sistema educativo através de ligações privilegiadas com professores ou afins, podemos aumentar o nosso capital cultural (Nogueira e Nogueira, 2002).

9 Ver, nomeadamente, o contributo de Putnam (2000).

10 Esta perspectiva é particularmente profícua no estudo da mobilidade profissional através de contactos pessoais (Granovetter, 1983)

cas que fazem com que esse grupo seja coeso e siga objectivos comuns. Neste sentido, ele é visto como um “bem colectivo” – diferindo mais uma vez do uso privado de que é alvo no caso de ligações externas de um indivíduo.

A abordagem alternativa, que conjuga estes dois pontos de vista, tem várias vantagens, pois considera que estes não são mutuamente exclusivos: “The behavior of a collective actor such as a firm is influenced both by its external linkages to other firms and institutions and by the fabric of its internal linkages” (ibid: 21). Este aspecto é para nós de extrema importância, uma vez que consideraremos a escola enquanto uma organização influenciada tanto pelo seu clima interno como pelas ligações que estabelece com o exterior.

Finalmente, e retomando a distinção anteriormente explorada entre laços “fortes” e “fracos”, importa referir que a importância de um ou outro tipo varia consoante o que se pretende alcançar, como vimos com Lin (ibid: 32):

“if the task requires trust and cooperation, embedded ties with repeated exchanges between a small number of partners are preferred, but if the task requires economic rationality and market competition, arm’s length market relations with more numerous partners are more effective”.

Capital Social em contexto escolar

Com vista a introduzir e enquadrar a nossa investigação, apresentamos de seguida algumas investigações que se debruçaram sobre a importância do capital social em contexto escolar, destacando primeiro aquelas que procuraram perceber como é que a existência de determinados tipos de relações entre actores da escola (professores, pais, alunos, etc.) têm repercussões a nível das variáveis escolares.

Debruçar-nos-emos, de seguida, nos estudos que se centram nas relações entre a escola e actores exteriores. Embora nem todos tenham aludido de forma directa o conceito de capital social, pretendemos explorar como tal pode ser feito, seleccionando e articulando entre os principais eixos de análise aqueles que achamos mais pertinentes.

Escolas enquanto “comunidades”

Entre os estudos que têm vindo a estudar a importância do capital social em contexto escolar – relacionando-o ora com o aproveitamento ora com oportunidades escolares (Battistich & Hom, 1997; Bryk & Driscoll, 1988; Coleman & Hoffer, 1987; Lee, Smith, Perry & Smylie, 1999; Shouse, 1995, 1997) – entende-se, de forma geral, que certas dinâmicas organizacionais das escolas são benéficas para os alunos, sendo que a relação entre capital social¹¹ e resultados escolares é ilustrada pela existência de determinados tipos de *comunidades* baseadas num certo fechamento à volta de certos tipos de escolas.

O termo *comunidade*, que surge de forma recorrente em todos estes estudos, remonta à distinção operada por Tonnies e Weber entre *Gemeinschaft* e *Gesellschaft*, ou antes, *comunidade* e *sociedade*. Segundo estes, as relações próprias da comunidade baseiam-se em sentimentos e tradições que ligam famílias e pessoas da vizinhança umas às outras, ao contrário das relações de sociedade, que se apoiam em ligações racionais por interesses ou objectivos comuns (Bryk

11 Aqui entendido enquanto quantidade e qualidade de relações entre pais, crianças e outros adultos na comunidade escolar.

& Driscoll, 1988; Wellman, 2001). Assim, as relações da comunidade são consideradas como relativamente densas, coesas e confinadas a um território¹², além de serem idealizadas não só pela proximidade dos seus membros como também pelos benefícios que dela derivam, como as relações interpessoais de sociabilidade, suporte e informação, valores, normas e interesses comuns (Wellman, 2001).

A *comunidade* nas escolas não se afasta muito destas definições e surgiu pela primeira vez numa obra de Coleman e Hoffer (1987), quando procuravam estudar o abandono escolar nos vários sectores (escolas públicas, privadas e católicas). Procurando encontrar outros factores para além das origens familiares na explicação da menor probabilidade de abandono nas escolas católicas em relação aos outros sectores, os dois autores defendem que as escolas católicas se encontram rodeadas por *comunidades funcionais*¹³, com efeitos benéficos nas oportunidades dos alunos. Essas comunidades caracterizam-se por um forte conhecimento interpessoal e uma forte integração, que possibilita a criação de normas e sanções sociais. O chamado *fechamento intergeracional* na qual se baseiam – que acontece quando os pais conhecem os pais dos amigos dos filhos – faz com que seja mais fácil, através essencialmente de conversas com outros pais, a supervisão do comportamento das crianças e das suas amizades e a criação de valores, expectativas e normas comuns (Coleman, 1988)¹⁴.

Seguindo esta linha de pensamento, vemos que surge a ideia de capital social, de acordo com a definição de Coleman. Se, segundo os autores, tem havido um decréscimo de capital social na família (com os jovens com menos contacto com os adultos, divórcios, famílias monoparentais, etc.), ele é especialmente importante nestas comunidades funcionais, podendo mesmo vir a suprir a falta de capital social na instituição familiar. Desta forma, essas comunidades podem providenciar recursos sociais para os alunos que frequentam a escola, com efeitos evidentes na prevenção do abandono (Coleman & Hoffer, 1987).

Considerando as comunidades funcionais como comunidades de inter-conhecimento, não é difícil imaginá-las como servindo de suporte para os alunos. Isto na medida em que, como referido acima, se colocam recursos à sua disposição e à das suas famílias e se criam normas comuns, como se cada jovem estivesse a cargo de todos e o capital social existente fosse um *bem colectivo*. As escolas baseadas em comunidades funcionais poderiam mais facilmente descobrir e ajudar crianças com problemas, servindo como *apoio extra-familiar*. Além disso, o capital social toma a *forma de controlo social*, mantendo a disciplina e fazendo respeitar as regras num grupo coeso. Note-se que, para se conseguir manter este capital social, que reside então nas relações, é necessário o comprometimento e cooperação de todos: “The loss of an

12 Segundo Wellman (2001), o enfoque territorial no estudo sobre as comunidades permitiu avaliar a solidariedade comunitária em termos de valores e integração social.

13 Estas comunidades também podem existir em escolas que servem áreas residenciais, mas este tipo encontra-se em declínio devido a várias transformações (urbanização, a facilidade de transportes ou o trabalho das “mães”), portanto os autores centraram-se nas comunidades funcionais à volta das escolas católicas (Coleman & Hoffer, 1987).

14 Exemplo de funcionamento deste fechamento intergeracional: “two students devise a plan to skip school; Alan tells his mother that Bob’s mother will drive him to school, and Bob tells his mother that Alan’s mother will do the same. Both parents are deceived [...], and Alan and Bob meet at the mall and spend the day there. If Alan’s and Bob’s parents know each other and communicate with each other frequently, the subterfuge will be discovered and sanctions will be applied” (Carbonaro, 1998: 3).

individual's connection to the network decreases the capacity of the network to operate as a functional community" (Carbonaro, 1999: 682)¹⁵.

Os vários autores que se debruçaram igualmente sobre as comunidades na escola definem o *sentido de comunidade* como um *ethos* que caracteriza as escolas cujos intervenientes partilham um propósito comum e um conjunto de valores partilhados, fazendo com que todos se comprometam com a organização e desfrutem de recompensas intrínsecas por nela participar (Bryk & Driscoll, 1988). Neste sentido, a escola organizada enquanto uma comunidade consiste num conjunto de relações entre adultos que se apoiam mutuamente e que partilham um objectivo comum.

As investigações posteriores a Coleman e Hoffer (1987) têm geralmente definido três dimensões que caracterizam e permitem aferir se uma escola está ou não organizada enquanto comunidade (Bryk & Driscoll, 1988; Shouse, 1997)¹⁶. Em primeiro lugar, uma escola enquanto comunidade possui um *sistema de valores partilhado* entre os seus membros, como o propósito da instituição e as metas a atingir por parte de alunos e professores. A existência de um *calendário de actividades comum* (como actividades pedagógicas ou extra-pedagógicas, eventos desportivos ou outras cerimónias) é também crucial e serve dois propósitos: um pragmático – promovendo relações e interacções entre os membros – outro simbólico – ligando os vários membros às tradições e aos costumes da escola. Finalmente, uma escola organizada enquanto comunidade é caracterizada por *relações sociais de suporte e apoio*, não só entre alunos e entre professores, mas também e sobretudo entre alunos e professores, a quem são atribuídas tanto responsabilidades académicas como sociais (no sentido de servirem de suporte emocional, de orientadores pessoais dos alunos).

Os principais efeitos da organização dos contextos das escolas enquanto comunidades são visíveis nas oportunidades escolares (Coleman e Hoffer, 1987), no comportamento dos alunos e mesmo nos resultados: "Students who experience their school as a community enjoy more school, are more academically motivated, are absent less often, engage in less disruptive behavior, and have higher achievement than students who do not" (Battistich & Allen: 1997). Acrescente-se a estes efeitos as recompensas intrínsecas para alunos, famílias e professores (Bryk & Driscoll, 1988).

Este tipo de organização escolar amplifica, por um lado, a vantagem conferida por uma origem social e económica privilegiada (Battistich & Allen, 1997); porém, é ainda mais importante para alunos oriundos de meios desfavorecidos (Shouse, 1995). Coleman e Hoffer (1987) consideram que as comunidades funcionais são especialmente benéficas para alunos de famílias *deficientes* – ou seja, mais do que as famílias com desvantagens tradicionais (baixo nível de educação e rendimento,

15 Estas especificidades distinguem as escolas católicas das outras privadas, que segundo os autores se encontram rodeadas de *comunidades de valores*. Estas consistem num conjunto de famílias que podem estar separadas geograficamente e não se conhecerem pessoalmente, mas que aderem aos princípios e valores de uma escola específica. Sem o *fechamento* próprio das comunidades funcionais (densas e coesas), a solução para os problemas é da responsabilidade de cada pai e não de toda a comunidade – essas escolas são "agentes da família" e não da "comunidade" (Coleman & Hoffer, 1987).

16 Estes estudos têm igualmente identificado alguns factores que podem facilitar uma organização de escola enquanto comunidade. Entre outros, destacamos o sector de escola – as católicas são mais propícias para acolher comunidades funcionais (Coleman & Hoffer, 1987) – o seu tamanho – o sentido de comunidade diminui à medida que o tamanho aumenta (Bryk & Driscoll, 1988) –, a sua composição – a homogeneidade facilita a criação e manutenção de valores e objectivos comuns (idem) –, a maior ou menor selectividade dos alunos e uma boa relação escola/ família (idem).

minorias), são as famílias com deficiências estruturais ou funcionais¹⁷ (famílias monoparentais, separadas ou famílias com pouco capital social entre pais e filhos) as que mais ganham em estar inseridas em escolas rodeadas por comunidades funcionais. Desta feita, o capital social providenciado pelas comunidades funcionais assume a *forma de apoio familiar*. A análise das taxas de abandono de Coleman e Hoffer (idem) indica o efeito poderoso de uma comunidade socialmente integrada em reduzir a probabilidade de desistência do sistema (um pouco à luz do estudo do “Suicídio” de Durkheim), mostrando como um ambiente escolar afectivo e de apoio pode suprir os efeitos de uma origem menos favorecida. Como referem Lee *et al.* (1999: 25) “For students who may receive little support from home, peers, and community, it becomes even more important that principals and teachers create school and classroom environments that provide personal support for learning”.

Contudo, e tal como verificámos na definição geral do conceito, nem sempre a organização da escola enquanto comunidade leva a resultados positivos, como o sucesso escolar (Lee *et al.*, 1999), isto porque nem todas as culturas escolares se regem pelo mesmo grau de orientação para crenças, valores e normas que visem esse sucesso – em suma, *enfoque no sucesso académico* (Shouse, 1997) –, podendo focar-se mais noutros objectivos, como na auto-confiança dos alunos ou no sentido de pertença¹⁸. No sentido de avaliar o impacto das comunidades funcionais nos resultados escolares, é então fundamental atentar nas variáveis utilizadas para medir o capital social, considerando não só não só o número de ligações existentes como também a maneira como são usadas essas ligações (Carbonaro, 1999):

“The impact of community building might vary greatly depending on how much value school members attach to academic endeavor and accomplishment [...]. A school’s sense of community, if based mainly around social agreement and cohesion, could lose much of its academic underpinning” (Shouse, 1997: 64).

Segundo o uso feito das ligações, poderíamos distinguir então *comunidades funcionais*, tais como as descritas por Coleman e Hoffer (1987); *comunidades não-funcionais*, como quando os pais conhecem os pais dos amigos dos seus filhos, mas não partilham informação nem se esforçam por impor normas; e *comunidades disfuncionais*, onde as redes densas promovem valores e normas que desencorajam bons aproveitamentos escolares, por exemplo quando os valores e objectivos da escola não coincidem ou não conseguem chegar às famílias (Carbonaro, 1999; Monk, cit. em Shouse, 1995: 4). Este último aspecto alerta-nos para uma outra dimensão da organização da escola enquanto comunidade. Para além da existência de valores e objectivos partilhados por todos os intervenientes escolares, é necessário que exista capacidade de mobilização, tanto dos encarregados de educação, como dos alunos e mesmo dos professores para um determinado fim (Carbonaro, 1999): só assim as ligações existentes serão benéficas.

A complementaridade entre *sentido de comunidade* e *enfoque no sucesso académico* permite-nos agora afirmar que a organização da escola enquanto comunidade não se limita a relações

17 “The structural deficiencies lie primarily in what were once called “broken homes”, but are now called “single-parent families” [...] in the increasing involvement of women in the corporate world, the world of work institutions from which children and youth are excluded. The functional deficiencies lie in the increased self-interest of parents, the decreased personal investment in activities of the family as a unit, and the decreased parental involvement with the children” (Coleman & Hoffer, 1987: 119).

18 Outros autores apontaram outros inconvenientes, como Sorensen e Morgan (1999), ao indicar que as comunidades funcionais se podem tornar “sufocantes” e excessivamente controladoras. Coleman também já tinha referido um dos seus efeitos negativos, sobretudo no que toca à densidade de relações entre alunos: “Coleman’s example, closure of the network of ties among children is bad for the broader community, because it weakens control by adults [parents, teachers, and so on] and increases dropout rates” (Adler & Kwon, 2002:31).

próprias da comunidade ou *gemmeinschaft*, compreendendo igualmente algumas características das relações da sociedade ou *gesellschaft* orientadas para o objectivo último que será o sucesso escolar (Bryk & Driscoll, 1988: 4).

O conceito de *ênfase no sucesso escolar*¹⁹ representa então um eixo crucial para um melhor entendimento da organização da escola enquanto comunidade, sobretudo nas escolas que servem populações desfavorecidas (Shouse, 1997; Lee *et. al.*, 1999). Mais uma vez, podemos pensar este conceito como uma forma de capital social: “academic press can be thought of as a form of social capital, and its value should increase with the scarcity of other academically oriented support structures outside the school” (Shouse, 1997: 65).

Relação da escola com a comunidade exterior

Após definir e identificar os benefícios da organização da escola enquanto comunidade, apresentamos agora uma outra dimensão da organização escolar passível de ser estudada através do conceito de capital social e que nos é de particular interesse neste trabalho: a relação da escola com a comunidade exterior.

Alguns críticos do contributo de Coleman e Hoffer (1987) identificaram possíveis riscos e desvantagens do modelo de escola baseado no *fechamento intergeracional* e concluíram que, ao contrário das escolas privadas, as escolas públicas – especialmente as que servem populações mais heterogéneas ou cujos comportamentos se desviam dos objectivos escolares – beneficiariam mais de um modelo com ligações para o exterior: “our alternative hypothesis [is] that horizon-expanding schools foster more than do norm-enforcing schools” (Sorensen & Morgan, 1999: 661). Para os dois autores, o modelo de “Horizon-Expanding” conduz a um melhor aproveitamento, seja porque ao estabelecer contactos com o exterior os alunos podem ser orientados para um nível maior de realização escolar, modelos exemplares e posições desejáveis na sociedade ou porque o *fechamento intergeracional* entre pais limita o acesso a oportunidades de educação (reveladas então por fluxos de informação com a sociedade mais alargada).

Como assinalam os próprios autores, estes resultados são concordantes com as investigações de redes sociais no domínio do trabalho [cf “força de laços fracos” de Granovetter e “buracos estruturais” de Burt]²⁰: “In social network terminology, students benefit more from the maintenance of weak ties to their parents’ friends than from the deepening of ties they already have with their friends’ parents through their friends” (Sorensen & Morgan, 1999: 675).

Pensando ainda nos benefícios que a escola poderia obter com informação e recursos vindos “de fora”, cremos que mais do que este modelo (que apenas considera ligações dos pais com outros adultos fora da escola), é necessário que os professores e a própria escola enquanto instituição desenvolvam laços com outras pessoas e outras instituições da comunidade envolvente. Como vimos no capítulo anterior, as recentes tendências de descentralização e autonomia das escolas fazem com que o seu desenvolvimento esteja extremamente associado à capacidade que estas mostrarem para criar e promover iniciativas, e não responder simplesmente a iniciativas

19 Ou, segundo muitos autores, “academic press” (Shouse, 1997; Lee *et. al.*, 1999). Este conceito designa mais concretamente o grau segundo o qual a organização é guiada por valores, objectivos e normas escolares, podendo influenciar os actores escolares ora providenciando-lhes direcções precisas e metas a atingir ora promovendo incentivos que os motivem a chegar a níveis mais elevados.

20 A questão fulcral está em otimizar as relações com vista a aumentar o capital social e assim aceder a certos recursos – se se encontrasse fechada na sua comunidade educativa, a escola acabaria confinada a recursos e informações redundantes.

exteriores (Alves *et al.*, 1997: 10). Neste sentido, importa “perceber lógicas de interacção subjacentes às políticas de formação dos estabelecimentos em análise e aponta[r] para o facto destas instituições, no quadro da autonomia manifestada ou implicitamente conquistada, protagonizarem práticas de actuação não decorrentes apenas de processos reguladores impostos pelo centro mas de assunções internas resultantes de interpretações próprias sobre as suas margens de liberdade, os seus parceiros preferenciais e a extensão a dar a essa parceria” (ibid: 17).

De entre as perspectivas que têm abordado a relação escola/ comunidade, destacamos a teoria de sobreposição das esferas de influência de Epstein (2009). Segundo a autora, a escola, as famílias e as comunidades são três esferas que afectam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, pelo que com interacções mais frequentes entre todas “more students will receive common messages from various people about the importance of school, of working hard, of thinking creatively, of helping one another, and of staying in school” (ibid: 10). O principal corolário deste modelo é o de que os objectivos comuns às três esferas serão mais fácil e eficazmente atingidos se houver colaboração entre escola/ família e comunidade, resultando numa sobreposição parcial das esferas de influência. Como diriam Henderson e Mapp (2002: 51), “the responsibility for children’s educational development is a collaborative enterprise among parents, school staff, and community members”.

Este modelo ganha particular relevância dadas as actuais directrizes que apontam para a ligação da escola com o exterior e surge como uma inovação nas formas de relacionamento das diferentes esferas – de influências separadas (instituições com objectivos diferentes) ou sequenciais (a família prepara o filho para escola, depois esta é responsável pela sua educação), passam a ser vistas como sobrepostas, articulando-se (Zenhass, 2004)²¹. As interacções entre as várias esferas, segundo Epstein (2009), podem ocorrer tanto a um nível *institucional* (envolvendo todos os alunos, professores, famílias e comunidade) como *individual*, envolvendo apenas alguns dos actores.

No seguimento da apresentação desta teoria, Epstein (idem) desenvolve uma tipologia de tipos de colaboração escola/ família/ comunidade, a que correspondem diferentes tipos de práticas, desafios e resultados. No âmbito deste trabalho, circunscreveremos a apresentação do último tipo, que corresponde à ligação escola/ comunidade²²: “Collaborating with the community”.

Este tipo de colaboração visa, acima de tudo, “identify and integrate resources and services from the community to strengthen school programs, family practices, and student learning and development” (idem: 16). Tal pode remeter, num primeiro momento, para o papel da escola na divulgação de actividades e apoios da comunidade (desde cultura e lazer a programas de saúde), bem como na atenção que deve prestar a determinado tipo de programas que possam ajudar ao desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Falamos aqui, antes de mais, na troca de informações entre escola e comunidade.

Por outro lado, a colaboração com a comunidade deve ser estrategicamente orientada para ir de encontro aos objectivos da escola, sendo necessária uma prévia identificação das

21 A importância dessa sobreposição e zona de influência comum, resultante da sobreposição das esferas, não impede que persistam zonas de influência exclusivas de cada uma, como as questões pedagógicas a cargo da escola ou a educação familiar dos pais (Zenhass, 2004): “In this model, there are some practices that schools, families, and communities conduct separately and some that they conduct jointly to influence children’s learning and development” (Epstein, 2009: 10).

22 Todos os outros tipos – “Parenting”, “Communicating”, “Volunteering”, “Learning at home” e “Decision Making” – centram-se mais na relação escola-família. Importa ressaltar, porém, que a ligação com a comunidade pode servir para ajudar a atingir determinado objectivo de um dos outros tipos (Epstein, 2009).

necessidades da instituição e dos recursos existentes na comunidade para os satisfazer. O objectivo é então perceber como se podem estabelecer ligações com diversos parceiros²³ e capitalizar os recursos, informações, capacidades, “know-how” provenientes dessas relações, reduzindo desta forma esforços “duplicados” e formando uma *comunidade de interesses* (Wellman, 2001). O estabelecimento de parcerias com instituições da comunidade desenvolve-se, desta forma, segundo a lógica das redes se considerarmos que os recursos presentes nos nós da rede - como as capacidades e habilidade dos vários actores da rede (em suma, o seu capital humano) - só estão disponíveis para os restantes actores com o estabelecimento e manutenção de laços entre estes (cf complementaridade entre capital humano e capital social)²⁴.

Importa referir que os parceiros dessas ligações não se esgotam à comunidade envolvente territorial da escola, mas a todos os afectados e interessados pela qualidade da educação (Epstein, 2009). A relação entre a escola e a comunidade define-se assim como as

“connections between schools and community individuals, organizations, and businesses that are forged to directly or indirectly promote students’ social, emotional, physical, and intellectual development. Community, within this definition of school- community partnerships, is not constrained by the geographic boundaries of neighborhoods, but refers more to the social interactions that can occur within or transcend local boundaries” (Nettles, 1991: 380 apud Sanders, 2009: 31).

Podemos avançar diversas razões para o estabelecimento e manutenção deste tipo de parcerias. Um dos principais motivos reconhecidos consiste no aumento do leque de recursos disponíveis para as escolas, os alunos e as respectivas famílias:

“Connections to community groups can expand the resources available to schools for both staff and families [...] [there are] examples of collaboration between school leaders and community groups that have contributed to improved facilities, more funding resources, higher-quality academic programs, improved social and health services, and new after-school programs” (Henderson & Mapp, 2002: 68).

Existem, de facto, problemas na escola que só podem ser resolvidos com recursos que a organização escolar e as famílias não possuem: “When properly executed, community involvement in schools can be the little extra that makes the big difference” (Sanders, 2009: 38).

Por outro lado, podemos supor que os laços estabelecidos com outras escolas, instituições, associações ou empresas promovem novos fluxos de informação, partilha de conhecimento, trabalho cooperativo, recursos inovadores, etc. Alguns projectos abordaram estas questões, focando especialmente as parcerias entre escolas (Stott, Joplin & Kilcher, 2006), onde circularia informação, recursos e “boas práticas”, com vista a combater o chamado “isolamento institucional” das escolas e os constrangimentos próprios de determinados contextos. Essas ligações são importantes não só para um maior e mais diversificado fluxo de informação e de “modos de fazer”, mas igualmente a um nível cognitivo: ao ter contacto com perspectivas diferentes, as

23 Segundo Epstein (2009) o termo *parceria* traduz de forma mais correcta a relação entre escola e família ou escola e comunidade que o de *envolvimento*, uma vez que indica que os vários actores escolares partilham responsabilidades pela aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

24 É importante notar, no entanto, que os “recursos” gerados por estas redes não se limitam ao capital humano nem a capacidades ou habilidades dos parceiros da comunidade. Podem igualmente incluir, por exemplo, recursos económicos ou materiais.

nossas práticas também se podem desenvolver, através de uma maior reflexão e auto-análise, até porque como a escola está inserida num determinado contexto as “boas práticas” que vêm de fora têm que ser avaliadas e adaptadas às necessidades locais.

As parcerias também podem servir para fortalecer a ideia da escola enquanto comunidade: “The concept of a community school or full-service is gaining acceptance [...]. This refers to a place where programs and services for students, parents, and others are offered before, during, and after the regular school day” (Epstein, 2009: 11). Assim, a escola pode criar com diversas instituições programas com serviços sociais, de educação ou de saúde para as famílias carentiadas (Newman, 1995, cit. em Henderson & Mapp, 2002: 156).

Por outro lado, ao implicar instituições e outros grupos sociais, este tipo de programas responsabiliza todos os membros da comunidade envolvente pelas escolas e os seus resultados: espera-se que as comunidades locais, “a troco da sua maior participação na formulação das decisões educativas, expressem um compromisso mais firme com o sistema educativo global, gerando recursos adicionais para a construção e manutenção das escolas” (Weiler, 2000: 103).

É importante notar que há diferentes tipos de parcerias, que conduzem por seu lado a diferentes tipos de resultados (Epstein, 2009; Zenhas, 2004). Assim, no estabelecimento de tais ligações²⁵, as escolas e as respectivas direcções terão então que atentar aos objectivos a que se propõem e seleccionar dentro das instituições e recursos disponíveis aqueles que mais contribuirão para os atingir – mais uma vez aqui nos deparamos com a questão da “gestão estratégica” dos recursos própria dos estudos do capital social segundo a perspectiva das redes, ou seja, investimento e mobilização de recursos da rede de relações (Lin, 1999). Além disso, a selecção das parcerias e programas devem ser devidamente enquadradas para serem produtivas e relevantes em termos de sucesso escolar: “before a partnership begins, representatives from the partnering groups or organizations should meet to discuss the goals of the potential connection and how their work together will be organized” (Sanders, 2009: 37).

A título de exemplo, importa referir que alguns estudos de caso têm identificado diferentes tipos de resultados para diferentes tipos de colaboração com a comunidade, sendo que se têm encontrado ligações entre programas de tutorias e classificações e comportamentos e entre actividades extra-curriculares e aproveitamento escolar (Sanders, 2009).

Além de variarem em termos de extensão e conteúdo, os programas de colaboração com a comunidade também podem ter enfoques distintos (Sanders, 2009), privilegiando ora alunos – para recompensas/ incentivos, viagens, actividades extra, estágios, tutorias, etc. –, famílias – workshops/ cursos, festas, assistência – escola – equipamento/ materiais, financiamentos, obras/ reparações, etc. – ou mesmo a própria comunidade – performances e espectáculos dos alunos, caridade/ solidariedade, serviços, etc. Assim, as investigações que têm vindo a ser desenvolvidas apontaram para benefícios das relações escola/ comunidade para os quatro tipos de actores (Epstein, 2009).

Não deixa de ser verdade, porém, que tal tipo de colaboração – como vimos, bastante incentivada pelas directrizes legais – encontra certos tipos de barreiras à sua concretização. Estas situam-se, em primeira instância, na longa tradição de separação das diferentes esferas (Ze-

25 Ligações essas que podem igualmente assumir diversos contornos, como Sanders (2009) assinala: desde empresas e corporações a associações e clubes de desporto, as escolas podem optar por seleccionar dentro de um vasto leque de possibilidades os seus parceiros preferenciais.

nhas, 2004); depois, na relativa desconfiança ou resistência dos diferentes actores a tal tipo de acções (tanto os professores, como as famílias ou mesmo as comunidades em si); finalmente, na própria estrutura de organização social e dos estabelecimentos de ensino (idem).

Existem no entanto alguns factores que facilitam o desenvolvimento e manutenção de relações entre as escolas e a comunidade, como o compromisso com a aprendizagem e o sucesso dos alunos, o apoio do director da escola, um clima escolar acolhedor e a comunicação efectiva entre os parceiros sobre o conteúdo, o grau e o tipo de envolvimento (Henderson & Mapp, 2002; Sanders, 2009).

Breve síntese

Este capítulo permitiu-nos essencialmente perceber em que aspectos podemos utilizar o conceito de capital social no estudo das relações escola/ comunidade. Depois de apresentar duas das principais perspectivas que, a nosso ver, melhor se adequam às nossas preocupações – a de Coleman e a perspectiva das redes –, debruçámo-nos nos estudos que mobilizaram o conceito em contexto escolar.

Embora aqueles que se centram nas relações no interior da escola – *escola enquanto comunidade* – sejam mais abundantes, já começam a surgir estudos que privilegiam relações com instituições, entidades e actores exteriores – *relação da escola com a comunidade exterior*. Foram principalmente estes últimos que nos guiaram na definição do nosso trabalho, embora tenhamos compreendido devido aos primeiros a importância de relações baseadas na confiança, reciprocidade e apoio para o surgimento de capital social. Conjugando então os dois enfoques, não concebemos a relação com a comunidade de um ponto de vista estritamente instrumental para a escola.

Assim, embora esta possa configurar a sua rede de relações com a comunidade de forma estratégica, mobilizando recursos e capitalizando informação que lhe sejam benéficos, a duração, eficácia e sustentabilidade desses programas de colaboração e cooperação dependerão da qualidade da relação que construíram com os seus parceiros, ou seja, da confiança, valores e objectivos por eles partilhados. Cumprindo estes requisitos, a escola poderá efectivamente construir-se, no quadro da descentralização e autonomia, *na* e *com* a comunidade.

CAPÍTULO III

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

03

Este capítulo destina-se à explicitação das questões empíricas e metodológicas que serviram de base ao nosso trabalho. Num primeiro momento, delimitaremos de forma mais precisa a nossa problemática, questões e respectivos objectivos de investigação, tendo em conta o quadro teórico e conceptual anteriormente apresentado. Estes elementos foram sofrendo, ao longo da investigação, progressivos ajustamentos, reformulações e clarificações, traduzindo um percurso que foi “mais circular ou em espiral que linear” (Quivy & Van Campenhoudt, 2005).

Posteriormente, procederemos à explicitação do tipo de metodologia adoptada. Esta cumpre o objectivo de mediação entre o enquadramento teórico, problemática e objectivos e o trabalho empírico, ao mostrar como iremos analisar o nosso objecto de estudo de forma a responder à problemática escolhida.

Por fim, exporemos os passos do processo de observação, justificando tanto as unidades de observação seleccionadas como os procedimentos e técnicas utilizadas na recolha e tratamento dos dados.

Problemática, questões e objectivos principais

As orientações gerais inerentes à Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), os documentos legais que lhe servem de base, bem como os termos que a acompanham apontam para uma alteração das definições normativas de algumas relações entre intervenientes escolares.

Particularmente referida nas leis, a relação Escola/ Comunidade preconiza um novo modelo de escola, em contraste com a noção de escola enquanto serviço local do Estado que vigorava no modelo de sistema de ensino centralizado. Efectivamente, apela-se a uma ligação mais intensa entre o estabelecimento de ensino e o meio envolvente, que assenta em duas vertentes principais: por um lado, construindo-se *na* comunidade, a escola desenha a sua identidade de acordo com a realidade que a rodeia; por outro, deve procurar alcançar a sua autonomia *com* a comunidade, usufruindo dos recursos que esta lhe pode oferecer – não deixando de se constituir ela própria enquanto um recurso importante do meio.

É neste contexto genérico de visibilidade política e social dos fenómenos de descentralização e autonomia das escolas que o estudo da relação Escola/ Comunidade ganha particular relevância. Mais precisamente, justifica-se o estudo desta relação tendo em conta os discursos e acções dos próprios agentes educativos: como vimos, embora as políticas educativas tracem um quadro de constrangimentos da acção das escolas e dos seus actores, estes podem apropriar-se de forma diferenciada dessas orientações normativas.

Este tipo de abordagem impele-nos a considerar uma dimensão da escola ainda pouco explorada a nível científico: o nível *meso*. Segundo Diogo (1996), só se reconheceu esse nível nas investigações a partir de meados da década de oitenta: até então, predominavam análises de nível *macro* (que consideravam a escola como instituição de reprodução das grandes tendências macro-estruturais) ou *micro* (que se focavam nas interacções em sala de aula, ignorando a relação da instituição com o meio envolvente). A representação de nível intermédio da escola, correspondente ao estabelecimento escolar, permite-nos articular a relação entre o funcionamento da instituição e o meio envolvente. Este tipo de perspectiva leva-nos a “rompe[r] com perspectivas deterministas que esqueciam que o estabelecimento escolar existe como espaço de mediação entre as influências macro-estruturais e as práticas quotidianas” (idem: 77).

A maioria das investigações que se tem debruçado sobre este tema dedica-se a um aspecto particular da relação escola/ comunidade: o da interacção escola/ família (Dias, 2003; Diogo, 1996; Henderson & Mapp, 2002), procurando identificar em que se traduzem essas ligações ao nível das variáveis escolares. A relação entre a escola e a comunidade mais alargada, ou seja, todos aqueles interessados e afectados pela qualidade da educação (Epstein, 2009) – designando geralmente instituições e entidades presentes no meio envolvente à escola – tem sido porém pouco explorada, embora os poucos estudos (geralmente em forma de estudos de caso) que a ela fazem referência sugiram igualmente benefícios para escolas, famílias e alunos (Epstein, 2009; Henderson & Mapp, 2002; Sanders, 2009).

Entendemos que o estudo deste tipo de relação ganha ainda mais sentido em Portugal, numa altura em que se estimula e incentiva, através das políticas educativas, a descentralização e autonomia das escolas, assim como uma maior responsabilização dos pais e das comunidades nos estabelecimentos de ensino.

É claro que a abordagem da relação escola/ comunidade – tal como a da escola/ família – pode assumir diversas perspectivas, como aquelas que procuram perceber os efeitos das características do meio local nos resultados escolares (Ainsworth, 2002), as que visam compreender como a existência de determinadas relações ao redor da escola influenciam comportamentos e atitudes dos alunos (Coleman & Hoffer, 1987), as que se debruçam sobre determinadas características organizacionais e práticas das escolas e seus actores para entender como um ambiente comunitário favorece variáveis escolares (Battistich & Hom, 1997; Bryk & Driscoll, 1988; Lee *et al.*, 1999; Shouse, 1995, 1997), ou finalmente as que procuram perceber que tipo de programas com instituições e entidades exteriores às escolas têm repercussões nos resultados e comportamentos dos alunos (Henderson & Mapp, 2002; Sanders, 2009).

Neste trabalho, procurou-se conhecer o ponto de vista e as práticas dos agentes escolares no que toca à relação da escola com instituições, entidades e recursos da comunidade local envolvente. Considerou-se então importante compreender como é entendida a relação escola/ comunidade nas instituições escolares e que tipos de ligações se estabelecem entre a escola (e os seus actores) e actores exteriores.

No seguimento da reflexão que fizemos anteriormente, o nosso problema definirá um olhar sobre a relação escola/ comunidade que tem em conta a noção de capital social principalmente tal como entendida pela perspectiva das redes (Adler & Kwon, 2002; Granovetter, 1983; Lin, 1999, 2001), embora não esquecendo a importância dos valores, objectivos partilhados e confiança para a acção colectiva e facilidade de transacções (Coleman, 1988). Ou seja, tentaremos perceber se as escolas configuram as suas relações com a comunidade de forma estratégica – se mobilizam recursos da comunidade envolvente que lhes são necessários –, estabelecendo uma rede de relações exteriores que lhes sejam benéficas (Adler & Kwon, 2002; Lin, 2001; Portes, 2000), sabendo que a eficácia dessas ligações será tanto maior quanto resultem de um investimento prolongado que possibilite a construção de confiança entre os parceiros e que os programas/ projectos conjuntos resultem efectivamente de uma cooperação mútua.

Atendendo a esta problemática, propomos os seguintes objectivos gerais da investigação, aos quais correspondem um conjunto de questões derivadas:

- a) Identificar as representações dos actores escolares sobre a relação Escola/ Comunidade:
 - i) *existe (ou não) preocupação em construir uma identidade de escola tendo em conta a realidade envolvente?*
 - ii) *qual a percepção e posicionamento das escolas enquanto instituições sobre a relação escola/ comunidade em geral?*
 - iii) *como configuram elas a sua relação com a*

comunidade envolvente em termos de direcção e intensidade? iv) como caracterizam os seus agentes a relação efectivamente vivida com as suas comunidades envolventes?

- b) Caracterizar os traços principais desta relação: *i) Quais os parceiros preferenciais? ii) com que frequência e intensidade é estabelecida essa ligação? iii) com que objectivos e para que destinatários são estabelecidos programas e parcerias com o meio? iv) qual o papel reservado à comunidade na definição e concretização das linhas orientadoras da escola? v) existem alguns factores que potenciam ou limitam esta relação?*
- c) Perceber se a relação que as escolas estabelecem com a comunidade se orienta no sentido da capitalização de recursos benéficos para a escola: *i) de que forma se opera a selecção de principais parceiros e recursos? ii) existe (ou não) preocupação por parte da escola em potenciar as relações e recursos da comunidade envolvente? Com que objectivos? iii) essa mobilização é orientada por insuficiências da escola ou no sentido de alargar os serviços que esta pode oferecer? iii) em que medida poderemos falar em capital social na relação escola/comunidade?*

Os subcapítulos seguintes procurarão, através da enunciação da metodologia adoptada, dos instrumentos de recolha de informação e das técnicas de tratamento e interpretação dos dados, fornecer as condições para podermos avançar alguns elementos de respostas às questões enunciadas.

Campo de observação, desenho metodológico e instrumentos de recolha de informação

Conforme já foi mencionado, este trabalho decorre do projecto desenvolvido pelo CESNOVA, *Projecto ESCXEL – Rede de Escolas de Excelência*, que reúne esse centro de investigação, cinco municípios e trinta e cinco agrupamentos ou escolas não agrupadas. Como tal, apesar da problemática e objectivos de investigação anteriormente expostos serem independentes do projecto supracitado, o trabalho de pesquisa empírica tem como fonte o universo e os dados recolhidos nesse âmbito.

Os objectivos subjacentes à nossa investigação levaram-nos a considerar tanto o ponto de vista institucional da escola como o dos próprios actores, uma vez que, como vimos, as interações entre as várias esferas podem ocorrer nos dois níveis de análise (Epstein, 2009). Assim, o nosso objecto de estudo centra-se nas trinta e cinco escolas e agrupamentos pertencentes à rede ESCXEL, representadas antes de mais pelos respectivos directores de escola e professores.

Por outro lado, e mais uma vez no sentido de estabelecer as condições para responder aos objectivos a que nos propusemos, o nosso trabalho empírico dividiu-se em dois momentos distintos. Num primeiro momento, justificou-se uma abordagem mais qualitativa, que nos permitisse apreender posicionamentos e representações dos actores escolares sobre a relação escola/ comunidade (Ghiglione & Matalon, 2005). Num segundo momento, o nosso propósito de caracterizar de forma global os traços principais da relação escola/ comunidade, bem como o de identificar possíveis factores que potenciem ou limitem essa relação, impeliu-nos a adoptar uma análise com um cariz marcadamente quantitativo que nos permitisse reconhecer tendências no conjunto dos sujeitos inquiridos (idem).

A cada uma destas duas grandes fases de análise – qualitativa e quantitativa – corresponde um conjunto de técnicas e instrumentos de recolha de dados. Na primeira fase, privilegiámos como fonte de informação um documento orientador dos agrupamentos e escolas não agrupadas: o Projecto Educativo. É importante salientar que ao optar por esta fonte, a nossa hipótese subjacente é a de que o que está escrito nesses documentos espelha ou de certa forma traduz os sentidos e representações dos actores escolares, sobretudo aqueles a nível institucional, de escola.

Na segunda fase, optámos por recorrer aos inquéritos por questionário efectuados em 2009 no âmbito do projecto ESCXEL aos directores de escola e directores de turma das escolas em causa. A pertinência da escolha deste instrumento de recolha de dados prende-se com a necessidade de apresentar um conhecimento generalizado do tema em estudo, isto é, dos comportamentos e opiniões dos intervenientes escolares no que respeita à relação escola/ comunidade. Embora saibamos que este instrumento não permite uma compreensão penetrante (Quivy & Campenhoudt, 2005), cremos que é complementado pela primeira fase de investigação e pelas entrevistas exploratórias que lhe antecederam.

Técnicas de recolha e tratamento de dados

Análise de conteúdo dos Projectos Educativos

A nossa análise de conteúdo dos PE dos agrupamentos / escolas não agrupadas (fornecidos pelas próprias) recobre um total de 30 documentos, que abarcam os cinco concelhos da Rede ESCXEL¹ e parte considerável da análise aqui apresentada decorreu de um trabalho conjunto com outro investigador² no âmbito do já mencionado Projecto ESCXEL.

Após a leitura integral de alguns PE começámos a identificar alguns temas relativos à relação escola/ comunidade que foram organizados e serviram de base à elaboração uma grelha de codificação cujo propósito servia tanto de resumo dos próprios projectos como de identificação de alguns temas relativos à questão em análise – essa grelha, em aberto, foi sendo completada à medida que iam sendo analisados todos os projectos. Conjugámos, pois, as duas funções de análise de conteúdo propostas por Bardin (1977) – função de “administração de prova”, sob a forma de orientações que guiam a leitura dos documentos –, e a função heurística – uma vez que a identificação dos temas da grelha decorreu tanto das questões e problemas que orientaram o trabalho como dos conteúdos dos projectos das escolas.

Essa operação de classificação e categorização do *corpus* – que visa reduzir, ordenar e organizar o conjunto de documentos no sentido de possibilitar e facilitar a sua apreensão e comparação (Ghiglione & Matalon, 2005) – revelou-se uma tarefa muitas vezes penosa, uma vez que os projectos analisados apresentam uma heterogeneidade tanto estrutural como semântica, o que dificultou em muito a detecção de pontos de ancoragem para a análise e a equiparação

1 Apesar de 35 agrupamentos ou escolas não agrupadas pertencerem ao projecto, não foi possível em tempo útil reunir os documentos de todas as instituições. O *corpus* para análise é constituído por 2 PE da Batalha, 6 de Castelo Branco, 1 de Constância, 6 de Loulé e 15 de Oeiras.

2 Marco Trigo, doutorando em Ciências de Educação e colaborador do Projecto ESCXEL, encontra-se a trabalhar as representações da educação, sendo que os Projectos Educativos da Rede constituem uma das suas fontes de recolha de informação.

dos diversos projectos. Com efeito, para além de apresentarem uma organização e selecção de conteúdos diversificada, os projectos adoptam terminologias díspares³, fazendo emergir uma polissemia de conceitos-chave cujos significados e contextos de uso variam tanto de projecto para projecto como dentro do mesmo documento.

Mesmo assim, constituiu-se uma grelha de análise de cada projecto, tendo como unidade de codificação o *tema*, dado que entre outras “unidades de registo” possíveis (como a frase, a palavra ou mesmo o acontecimento) esta é aquela geralmente utilizada para “estudos de motivações, de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, etc.” (Bardin, 1977: 137). Identificámos quatro grandes temas, compostos por vários subtemas: **caracterização da comunidade envolvente** (configuração geográfica, demográfica e social; inventariação dos recursos disponíveis; caracterização das famílias da escola), **programação de acções com a comunidade** (parcerias; projectos), **elaboração do projecto com a comunidade** (tipo e momento de envolvimento; actores envolvidos), **referência à comunidade no plano estratégico da escola** (presente na missão/valores; nos objectivos; nas estratégias).

Dada a indefinição no enquadramento legal do PE, assumimos que cada agrupamento ou escola possui alguma liberdade de decisão quanto ao tipo de informação que selecciona e apresenta no documento. Relembramos aqui que o nosso pressuposto na análise deste tipo de fonte de informação é a de que existe de certa forma uma correspondência entre o tipo de descrição da comunidade e a atitude ou posicionamento da escola para com o meio envolvente. Assim, é ao longo do processo de construção do PE que os responsáveis pela sua elaboração criarão e projectarão para o exterior determinado tipo de posicionamento em relação à comunidade, patente na selecção de informação e na forma da sua explicitação no documento. A nossa análise não recairá tanto na identificação das causas deste documento e das posições aí projectadas⁴, mas antes das características dos próprios textos, comparando diversos documentos com o mesmo estatuto (Ghiglione & Matalon, 2005).

Foi a partir da organização e sistematização da informação contida nos vários PE em forma de grelhas de codificação que começámos a identificar diversos padrões e níveis de análise possíveis, remetendo para o tipo de informação existente nos projectos, a sua profundidade e o tipo de relação institucional escola/ comunidade que assim se parece configurar.

Tipologia das relações escola/ comunidade nos PE

Os padrões emergentes a partir das grelhas de codificação permitiram-nos elaborar uma tipologia de relações escola/ comunidade em cinco dimensões, com níveis interdependentes e hierárquicos entre si, permitindo aferir o tipo de relação postulada, numa lógica que vai da mera descrição à análise estratégica (Tabela 1).

3 A título de parênteses, podemos afirmar que a este fenómeno não será alheia a indefinição conceptual ou falta de explicitação do que deve conter um PE na própria legislação, como referimos no primeiro capítulo (Costa, 2004).

4 Nesse caso teríamos que ter também em conta, por exemplo, o contexto de produção de documento, a identificação dos seus autores, etc.

Tabela 1: Grelha da tipologia da relação Escola/ Comunidade

Dimensão 0	Nível 1: O PE fornece um conhecimento descritivo do meio mas não efectua uma análise de como essas características poderão afectar a acção educativa.
	Nível 2: O PE transmite um conhecimento analítico do meio, mas não fornece os dados descritivos sobre os quais a sua análise se baseou.
	Nível 3: O PE fornece uma análise descritiva do meio, reflectindo depois sobre oportunidades/ ameaças decorrentes dessa informação.
Dimensão 1	Nível 1: O PE faz uma inventariação das instituições/ entidades/ empresas do meio, mas não analisa em termos de oportunidades/ ameaças.
	Nível 2: Além da inventariação, o PE efectua uma análise dos recursos, enquadrando a sua acção educativa nos recursos existentes no meio.
Dimensão 2	Nível 1: O PE descreve parcerias e/ ou nomes dos projectos.
	Nível 2: Além disso, clarifica os seus conteúdos e/ou objectivos das parcerias.
	Nível 3: À informação anterior, acrescenta os actores a quem as parcerias se destinam.
	Nível 4: Além dessa informação, é claro que os projectos estão em articulação com pontos fortes/ fracos da escola/ agrupamento identificados anteriormente.
Dimensão 3	Nível 1: No caso dos PE que identifiquem missão/ valores, estes incluem a relação com o meio ou a comunidade.
	Nível 2: A comunidade surge nos objectivos ou estratégias, mas não tem uma dimensão própria – é um instrumento através do qual a escola consegue atingir os seus objectivos.
	Nível 3: A comunidade tem uma dimensão de objectivos própria, configurando-se como um fim em si mesmo, em torno do qual se definem metas e estratégias.
Dimensão 4	Nível 1: Comunidade tem papel passivo ou apenas implícito na criação do PE.
	Nível 2: A comunidade contribui com críticas ou sugestões, ou responde a questionários com fim à construção ou avaliação do PE.
	Nível 3: A comunidade tem um papel explícito na construção, monitorização e avaliação do PE.

A **dimensão 0 – Descrição do meio envolvente**, remete para a referência e caracterização da comunidade em termos de configuração geográfica, demográfica e social. Considera-se também a análise ou não das possíveis oportunidades e ameaças presentes no meio, considerando-se “implícitas” aquelas captadas através da análise do conteúdo textual do projecto, e “explícitas” aquelas identificadas claramente como tal pelo documento, apresentadas em capítulo ou local próprio como resultado de uma análise sistemática. Os três níveis desta dimensão são mutuamente exclusivos e dizem respeito a diferentes graus de incorporação das caracte-

rísticas do meio e da sua implicação na acção educativa da escola/ agrupamento: o primeiro considera os PE que apenas descrevem o meio; o segundo aqueles que efectuam uma análise em termos de oportunidades/ ameaças para a escola mas não fornecem os dados descritivos sobre os quais se basearam; o terceiro diz respeito aos PE que descrevem o meio envolvente e analisam essa informação em termos de oportunidades/ ameaças para a acção educativa.

A **dimensão 1 – Inventariação dos recursos do meio** pretende captar se os PE referem e caracterizam recursos/ instituições/ entidades disponíveis na comunidade, equacionando ou não oportunidades e ameaças resultantes dessa inventariação. Os níveis desta dimensão são cumulativos: a descrição dos recursos (nível 1) pode ou não ser complementada por uma análise (nível 2).

A **dimensão 2 – Parcerias/ projectos com a comunidade** visa perceber se a escola programa acções com a comunidade, sistematizando a informação relativa aos parceiros, o conteúdo dos projectos, público-alvo e o nível de equacionamento com as dimensões anteriores. Optámos por considerar os níveis desta dimensão como exclusivos, sendo que do nível 1 para o nível 4 aumenta não só a quantidade de informação útil (que engloba nomes de parcerias/ projectos; seus conteúdos ou objectivos; público-alvo), como também se atinge um alto grau de informação prestada quanto à orientação institucional para a obtenção de mais-valias pela mobilização dos recursos disponíveis em plena articulação com as necessidades e objectivos da instituição de ensino (o nível 4 pretende averiguar em que medida os projectos referidos estão articulação com pontos fortes/ fracos identificados anteriormente).

A **dimensão 3 – Inclusão da comunidade na missão/ valores e objectivos/ estratégias da escola** tem por objectivo apreender se a relação com a comunidade é explicitada na visão, missão, valores, objectivos e estratégias determinados no PE. Esta dimensão permite aferir se a comunidade é vista enquanto um *instrumento* para acção pedagógica da escola/ agrupamento ou como um *fim em si* da sua acção. Os diferentes níveis configuram uma operacionalização crescente da relação escola/ comunidade, essencialmente teorizada no nível 1, operacionalizada no nível 2 como instrumento para prossecução dos objectivos e como um fim em si, no nível 3.

Finalmente, a **dimensão 4 – Envolvimento da comunidade na criação do PE** permite perceber se há ou não evidência que o documento foi elaborado com a comunidade, sistematizando a informação em três fases distintas: a elaboração, divulgação e avaliação do PE. Do nível 1 ao nível 3, transforma-se o papel reservado à comunidade, de um passivo, para um relacional.

Para além da construção e descrição desta tipologia – que pretende responder a um conjunto de objectivos enunciados no início deste capítulo e, cremos, destaca o essencial dos documentos no que toca à relação escola/ comunidade – procedemos à análise frequencial e quantitativa de cada um dos níveis e dimensões, no sentido de encontrar similitudes e singularidades no conjunto de documentos de que dispúnhamos. Foram essas operações estatísticas que nos permitiram fazer inferências sobre os significados, razões explicativas e sentidos atribuídos à relação escola/ comunidade, com vista à interpretação dos dados. É que, segundo Bardin (1977), a inferência é o procedimento intermediário entre a descrição dos dados (após tratamento) e a sua interpretação.

Na nossa análise, optámos por apresentar os resultados descrevendo as cinco dimensões sucessivamente, realizando uma análise transversal que nos permitisse identificar pontos comuns e singularidades dos PE nas observações de frequências de cada um dos níveis e apresentando, quando oportuno, exemplos dos próprios projectos. No final, colocámos algumas questões que decorreram dessa análise, avançando quando possível algumas pistas de interpretação.

A análise dos inquéritos por questionário

Os dois questionários dos quais extraímos indicadores e dados que iremos analisar dirigiram-se a dois conjuntos de actores escolares - nomeadamente os directores de escola (DE) e directores de turma/ professores titulares/ educadores de infância (DT e equiparados) - e contemplam os 35 agrupamentos ou escolas não-agrupadas pertencentes à Rede ESCXEL. Servindo um propósito mais vasto do que este trabalho, os questionários contemplam várias dimensões de análise, pelo que só nos detivemos naquelas respeitantes à relação escola/ comunidade.

Quanto à delimitação das amostras, importa referir que o questionário foi lançado à totalidade dos DE da Rede ESCXEL (35), embora no final tenhamos ficado com um total de 32 inquiridos (o que nos garante uma margem de erro de 5,1% para um nível de confiança de 95%). No caso dos DT, procedeu-se à construção de uma amostra estratificada por ciclo de ensino a partir das listagens do número de turmas por ciclo de cada escola (N: 1712) - mesmo não tendo conseguido atingir a amostra inicialmente prevista (314), o número final de inquiridos (291) equivale a uma margem de erro de 5,2% para um intervalo de confiança de 95%.

Muito semelhantes nos dois questionários, os eixos de análise consistiram na identificação dos objectivos da utilização de recursos ou parcerias da comunidade; nos parceiros preferenciais; frequência de utilização e organização de actividades em conjunto com entidades/ instituições da comunidade; percepção da relação escola/ comunidade e acesso e divulgação de informação relativa à comunidade (Tabela 2):

Tabela 2: Eixos e indicadores de análise dos questionários

Eixos de análise	Indicadores	
	DE	DT
Objectivos da utilização recursos/ parcerias	P22 (1 a 8)	P35 (1 a8)
Parceiros preferenciais	P23 e P24	P36 e P37
Frequência utilização recursos	P23 (1 a 13)	P36 (1 a 13)
Frequência de organização de actividades	P24 (1 a 13)	P37 (1 a 13)
Percepção sobre relação escola/ comunidade	P25, P26, p27	P38, P39, P40
Acesso e divulgação de informação	P28, P29	P41, P42

Tanto para DE como para DT, o questionário foi aplicado online, gerando automaticamente uma base de dados informática que foi importada para o programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) para a nossa análise. Este programa tornou assim possível, para as duas bases de dados, a extracção de quadros de resultados passíveis de análise e interpretação (que se basearam em análises estatísticas descritivas), bem como a comparação das similaridades e diferenças nas respostas dos inquiridos - sobretudo no caso dos DT -, recorrendo ao cálculo de testes não paramétricos (Qui-quadrado) e medidas de associação (Phi e VCramer, consoante o tipo de variáveis em análise).

Seguindo as leituras que efectuámos e os objectivos que traçámos para esta investigação, procurámos dar conta das representações e práticas efectivas de relação com a comunidade comparando o ponto de vista institucional (DE) com o dos agentes que a podem concretizar no dia-a-dia (DT). Procurámos não só descrevê-las, como cruzá-las com outras variáveis – nomeadamente o concelho, o tipo de escola e, no caso dos DT, o ciclo de ensino – no sentido de encontrar algumas associações que nos pudessem elucidar sobre eventuais diferenças nas respostas do conjunto dos inquiridos.

Procedemos ainda a uma análise das correspondências múltiplas (ACM), focando a atenção no conjunto de questões no questionário dos DT/ equiparados relativas à organização de actividades em conjunto com diversos parceiros da comunidade (P37). A escolha deste tipo de análise multivariada prendeu-se com o objectivo de identificar perfis de práticas de organização de actividades conjuntas com a comunidade, posteriormente explicados através de um conjunto de variáveis suplementares (fundamentalmente características escolares e individuais dos inquiridos). Esta análise permitiu-nos, mais uma vez, encontrar algumas associações entre variáveis, desta feita considerando múltiplas variáveis e explorando diferentes configurações, ou seja, combinações entre categorias de diferentes variáveis (neste caso, a utilização ou não de recursos e a combinação dos recursos). Além desta análise permitir a visualização, num só plano, das correspondências entre todas as categorias destas variáveis, asseverou-se a mais apropriada uma vez que trabalhávamos com variáveis tratadas como nominais.

A apresentação dos resultados quantitativos foi ilustrada, sempre que pertinente, com citações das entrevistas exploratórias que lhes antecederam⁵, por vezes no sentido de complementar a informação que pudemos retirar dos dados quantitativos, por outras para aprofundar algumas questões⁶.

5 Foram entrevistados 7 DE e 18 DT – entre os quais 1 educador, 3 professores-titulares, 3 DT do 2º ciclo, 6 do 3º ciclo e 5 do Secundário.

6 Tal como no questionário, o tema das entrevistas foi mais abrangente, pelo que trabalhámos apenas com as partes das entrevistas relevantes para o tema, classificando em grelhas algumas dimensões que pudemos daí extrair (nomeadamente na caracterização dos tipos de parcerias e utilização de recursos, nos destinatários dos projectos, na recepção e difusão de informação e nas representações sobre esta relação).

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

04

A relação escola/ comunidade nos Projectos Educativos

Dimensão 0 – Descrição do meio envolvente

Praticamente todos os PE contemplaram esta dimensão base da relação escola/ comunidade: 29 num total de 30 documentos. Esta importância conferida à descrição no meio já foi detectada noutros estudos (Estêvão, Afonso & Castro, 1996), onde ficou patente que, a par da caracterização da escola, era a dimensão mais referida e a das que ocupava mais espaço no total do documento. Como referem os autores, destaca-se assim a fase mais “diagnóstica” do projecto (idem).

No nosso *corpus*, fica ainda patente que a maioria dos PE (21 num total de 30) descreve o meio envolvente à escola e desenvolve uma análise sobre as possíveis oportunidades e/ ou ameaças daí decorrentes, situando-se no nível três desta dimensão, que corresponde ao grau mais elevado de incorporação das características do meio e da sua implicação na acção educativa da escola (Tabela 3).

Tabela 3: Dimensão 0 – Descrição do meio envolvente

Nível 1	Nível 2		Nível 3	
	Implícita	Explícita	Implícita	Explícita
6	0	2	17	4

Importa referir, porém, que apenas quatro PE apresentam uma reflexão “explícita” dessas potencialidades e ameaças: a maioria sugere uma análise “implícita”, patente no próprio texto onde descreve a comunidade que rodeia o agrupamento/ escola, como demonstra o excerto seguinte:

“Outro factor que tem contribuído para o aumento da densidade populacional neste concelho é a chegada de indivíduos de outras nacionalidades, como consequência dos sucessivos movimentos migratórios que se têm vindo a registar nas últimas décadas. As escolas vêem-se a braços com uma heterogeneidade sociocultural e diversidade linguística que lhes colocam constantes desafios [...]”.

Uma parte significativa dos PE (6) limita-se a transmitir um conhecimento descritivo do meio em que se insere, situando-se no nível 1. Dos restantes projectos, um não se enquadra em nenhum dos níveis desta dimensão, pois não descreve nem analisa a comunidade envolvente; outros dois não apresentam uma análise descritiva¹ mas fornecem um conhecimento analítico do meio de forma explícita.

Por outro lado, constatamos que tanto no nível 3 como no nível 1 as características geográficas são as principais características descritas (referidas pelo total dos 27 PE dos níveis 1 e 3) – sobretudo a localização, as freguesias envolventes ou a área -, seguidas das sociais (26) e demográficas (24). Não se observaram discrepâncias muito vincadas entre concelhos, sendo apenas de registar a menor percentagem de referências a características demográficas em Loulé que nos demais.

1 Pelo menos no próprio documento, podendo essa informação estar contida noutro local que não a nossa fonte de informação.

Se aprofundarmos a análise relativamente aos dados descritos do meio, fica claro que a informação disponibilizada é bastante heterogénea, mesmo dentro das categorias por nós identificadas. Além disso, não é muitas vezes acompanhada por dados numéricos² que a sustentem e fundamentem, aparecendo de forma isolada e tida como evidente (Tabela 4):

Tabela 4: Informação da dimensão 0 por tipo – Níveis 1 e 3

	N1	%	N3	%	N1	%	N3	%	N1	%	N3	%
Ref.	6	100%	20	100%	6	100%	17	85%	6	100%	19	95%
Dados num.	2	29%	7	35%	3	43%	10	50%	1	14%	8	40%

A este respeito, vejamos os seguintes exemplos, o primeiro sem referência a dados numéricos e o segundo mais fundamentado:

“O Agrupamento insere-se numa cidade em expansão cuja população activa desenvolve as suas actividades comércio, serviço e turismo [...]. O seu crescimento efectivo é positivo uma vez que o seu saldo migratório é positivo, ou seja tem-se verificado um crescimento da imigração”.

“A emigração, a partir da década de 60, marcou fortemente o distrito [...], do que resultou uma perda demográfica de 32,8% [entre 1960 e 2001] [...]. Se a desertificação das áreas rurais e um problema actual que urge resolver, também a fixação da população no centro urbano não pode ser descurada. Em [...] residem, actualmente, cerca de 31.240 pessoas, enquanto o concelho tem cerca de 54.797 habitantes. [em nota: os dados [...] provêm do Censos 2001 (NUTS 2001)].”

No entanto, não podemos afirmar que a apresentação de dados numéricos seja uma condição *sine qua non* para uma análise contextualizada de eventuais oportunidades e ameaças oferecidos pelo meio. De facto, comparando entre os PE que apenas procedem à descrição do meio envolvente (nível 1) e aqueles que além disso nos fornecem uma análise dessa descrição (nível 3), podemos verificar que não existe grande diferença entre a percentagem de um ou outro nível que apresenta a informação numérica. A maior discrepância surge nos dados sociais (40% no nível 3 apresenta dados numéricos, contra 14% do nível 1). Por outro lado, podemos questionar sobre a utilidade de alguma informação fornecida para a acção educativa da escola, como a que se segue, sobretudo se não é acompanhada dessa análise:

“Estando situado na encosta da Serra [...], regista uma precipitação anual considerável (600-700mm/ano). Com um clima temperado mediterrâneo típico, apresenta verões quentes e secos e invernos suaves, registando a cidade de [...] uma temperatura média de 17,5°C”.

Numa tentativa de explorar a possível mobilização da informação prestada nos PE em termos de implicação para a acção da escola, procurámos saber sobre que tipo de informação é mais frequentemente realizada uma análise nos projectos de nível 3. Dos 20 projectos que fornecem dados geográficos, são encontradas oportunidades em 7 (35%) casos, e ameaças em 4 (20%) casos. Para a informação demográfica, com 17 instâncias, verificamos uma análise de oportunidades em somente 2 (12%) instâncias, mas a análise de ameaças já se verifica em 7

2 Por dados numéricos, entendemos percentagens, índices, população em números, área em quilómetros, etc.

(41%) projectos. Finalmente, dos 19 projectos com informações sociais, 7 (37%) fazem análise das oportunidades e 12 (63%) fazem análise de ameaças. Daí decorre que para a maioria da informação prestada, excepto a geográfica, a análise é feita em termos de ameaças e não tanto de potencialidades do meio.

Se considerarmos apenas a existência de uma análise sobre os dados, e não o seu tipo (ou seja, não distinguindo entre ameaça/ oportunidade), então as diferenças são bem mais notórias (Tabela 5): em 9 (45%) casos é feita uma análise de oportunidades/ameaças sobre a informação geográfica, face a 8 (47%) no caso da informação demográfica e 16 (84%), no caso da informação social.

Tabela 5: Grau de incidência de análise de oportunidades/ ameaças

Dados geográficos		Dados demográficos		Dados sociais	
N	%	N	%	N	%
9	45%	8	47 %	16	84%

A envolvente social parece ser então aquela que mais escolas e agrupamentos percepcionam como influindo na sua acção, tornando-se aquela dimensão de informação que transcende o meramente informativo, para atingir um cariz justificativo e contextualizando não só as iniciativas escolares, como também os seus resultados:

“Os Problemas e as dificuldades diagnosticadas: Nível socioeconómico e cultural da população escolar baixo; Desemprego ou emprego precário; Alguma dificuldade em contrariar o abandono escolar, face à debilidade económica das famílias [...]”

Além disso, o tipo de informação apropriada e analisada difere entre agrupamentos e escolas não agrupadas, mostrando que assume um impacto diferente consoante o tipo de escola. Assim, para a informação geográfica, verificamos uma análise em 50% dos PE de agrupamento, face a 33% nas escolas não agrupadas, dado explicável pelas inerências da organização dos agrupamentos, por vezes dispersos e com desafios à coordenação e cooperação entre estabelecimentos. Como refere um dos documentos:

“A dispersão geográfica das escolas do Agrupamento contribui para dificultar a implementação de sistemas de acção colectiva”.

Já em relação à informação demográfica, esta é tratada em 36% dos PE de agrupamento e em 67% dos projectos de escolas não agrupadas, talvez devido à sua implicação em termos de população escolar, uma vez que as escolas não agrupadas concentram os ciclos de ensino mais elevados e podem ver a sua população diminuir por abandono escolar ou saída escolar precoce. Finalmente, a informação social confirma a sua importância, sendo analisada em 79% dos projectos de agrupamento e 83% dos projectos de escola.

Outro aspecto que se nos afigurou como importante foi a discriminação da informação por escola, no caso dos agrupamentos. Num total de 19 agrupamentos, apenas 9 facultam dados e características do meio diferenciadas por estabelecimento, sendo que a maioria das vezes o tipo de informação seleccionada não é idêntico para todas as escolas do agrupamento ou a diferenciação só é feita para algum tipo de característica. Ficará então por averiguar em que critérios se fundamentam tanto a selecção do tipo de informação fornecida como a sua forma de apresentação.

Dimensão 1 – Inventariação dos recursos do meio

Dos 30 PE analisados, 22 fazem uma inventariação das instituições e entidades existentes na comunidade (Tabela 6): desses, apenas 11 procedem a uma análise em termos de oportunidades e ameaças resultantes dessa inventariação, sendo que na maioria dos casos esse equacionamento é implícito, e só num caso é explícito, isto é, identificado claramente como tal pelo próprio PE e apresentado em local próprio como resultado de uma análise sistemática.

Tabela 6: Dimensão 1 – Inventariação dos recursos do meio

Nível 1	Nível 2	
	Implícita	Explícita
22	10	1

Eis um exemplo de um projecto que procede à análise dos recursos da zona em termos de implicação para a escola/ agrupamento:

“A freguesia de [...] oferece ainda à escola um leque de possibilidades de enriquecimento cultural através, quer do seu património histórico (as quintas do século XIX, a igreja seiscentista [...], o chariz pombalino, entre outros), quer do alargado tecido empresarial que multiplica as possibilidades de exploração do meio, por parte da escola, das disciplinas, dos estágios e patrocínios, quer, ainda, de outros recursos que potenciam o desenvolvimento de projectos e a articulação escola-meio (Centro de Saúde, associações culturais e desportivas, auditório [...], Salão de Festas da Sociedade Filarmónica de [...], etc”

Não se registaram diferenças significativas entre tipos de escolas, sendo apenas de assinalar nos concelhos uma menor análise dos recursos disponíveis em Oeiras (27%) por comparação a Loulé (50%) ou Castelo Branco (67%)³.

Dimensão 2 – Inventariação de parcerias/ projectos com o meio

Vinte projectos analisados contêm uma inventariação de parcerias ou projectos que a escola ou agrupamento realiza com a comunidade (Tabela 7): desses, 7 apenas enumeram as parcerias ou projectos que desenvolvem (muitas vezes de forma incompleta, pois não é claro se são realizados ou não com a comunidade, ou falta informação sobre parceiro ou projecto); 2 acrescentam a especificação do conteúdo ou objectivos desses projectos.

Tabela 7: Dimensão 2 – Inventariação de parcerias/ projectos com o meio

Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
7	2	7	4

3 Como nota de curiosidade, destacamos que os recursos mais referidos no total dos PE serem clubes/associações desportivas (15 PE ou 43%), instituições culturais/ recreativas (14/ 40%) e empresas/ corporações (11/ 31%).

Veja-se, como exemplo do nível 2, o seguinte excerto⁴:

“O Agrupamento de Escolas celebrou protocolos com: Universidade [...]: Estágios de Português e Filosofia; Escola Superior de Educação de [...]: Estágios do 2º ciclo; Escola Secundária [...] e Escola [...]: Apoio Especializado para Deficiência Visual”

Essa escassa informação sobre os objectivos das parcerias ou programas faz-nos desde logo questionar se se trata de efectivas parcerias ou partenariados - isto é, segundo as definições de Martins (2009), uma acção conjunta de vários actores para atingir um objectivo comum ou a colaboração de vários parceiros para um objectivo comum de onde cada um também pode tirar vantagens particulares.

Num nível superior encontram-se aqueles que à informação anterior acrescentam a identificação dos actores a quem os projectos se destinam (7) - estes apenas representam 23% do total dos PE analisados e muitas vezes não fornecem toda a informação para as parcerias e projectos que apresentam. Deixamos um exemplo que conjuga objectivos para a escola e para os alunos:

“Parcerias e protocolos: Câmara Municipal – Apoio a visitas de estudo, Actividades de enriquecimento curricular no pré-escolar e 1º ciclo; Obras de manutenção e conservação de edifícios e espaços exteriores nas escolas do 1º ciclo e jardins-de-infância”.

Mais raros ainda são aqueles onde fica clara a articulação destes projectos com os pontos fortes/fracos/ameaças/oportunidades identificados no PE (4):

“Mais de 2/3 das crianças têm de ser transportadas pela Junta de Freguesia, pois vivem em montes que distam em média cerca de 16 km da localidade sede. No geral todos os elementos do agregado familiar saem bastante cedo de casa, ficando as crianças à sua mercê. A escola proporciona-lhes actividades de apoio à família e almoço servido na cantina com o apoio da Santa Casa da Misericórdia e da autarquia”.

É de referir, no entanto, que todos os projectos incluídos neste nível não forneceram toda a informação necessária para cada projecto/parceria - a maioria deles só está no nível 4, com efeito, porque num dos projectos que explicita adiantou toda a informação.

Este é mais um dos aspectos que importa questionar, partindo do princípio que “cabe à escola, ao estabelecer a sua política [projecto educativo], definir o seu “meio”, através de processos organizacionais, unindo-se a outros parceiros, de modo a construir uma rede de interlocutores [estratégia organizacional]” (Marques, 2009: 67). Se não fica evidente a articulação dos programas e parcerias com os pontos fracos e/ou fortes identificados, como se poderá falar de uma verdadeira estratégia organizacional?

Dimensão 3 – Inclusão da comunidade na missão e objectivos da escola

O primeiro eixo de análise nesta dimensão é quanto à explicitação da missão no PE (Tabela 8). Ressalva-se que, tendo em conta a heterogeneidade semântica encontrada, aglomeram-se na categoria “missão”, não somente a declaração explícita desta, como igualmente a sua menção implícita, além da nomeação de uma visão, valores ou princípios. No universo de 30 PE, 24 (80%) explicitam uma “missão”, mas, destes 24, somente 18 (75%) incluem a relação com a comunidade nessa explicitação, o que equivale a pouco mais de metade dos PE (60%) com inclusão da relação com a comunidade na sua declaração de missão.

4 Note-se como, neste exemplo, apesar de estarem mencionados os objectivos - estágios, apoio especializado - não estar claro a quem se destinam os programas: só alunos? Alunos e pessoal docente? Outros?

A inclusão da comunidade nos objectivos/estratégias das escolas ou agrupamentos é mais recorrente, neste caso como modo de facilitar o sucesso desses objectivos (nível 2). Um total de 24 PE (80%) apoia-se então, em algum momento, na comunidade para colocar em prática os seus objectivos:

“Meta: Diminuir o insucesso escolar, absentismo e abandono precoce. Objectivos: Envolver mais EE na gestão da assiduidade dos seus educandos. Indicadores de medida: Participação nas reuniões convocadas, contactos estabelecidos com DT e docentes titulares”.

Finalmente, apenas 19 PE (63%) demonstram o nível mais alto de relacionamento (nível 3) onde a comunidade surge como fim em si mesmo, em dimensões de intervenção ou de objectivos próprias. Nalguns casos, essa referência limita-se às famílias dos alunos da escola. Noutros, a referência é mais ampla:

“Objectivos gerais: [...] – Incentivar a participação na e com a comunidade – articular relações escola/família, estabelecer parcerias com instituições locais e constituir-se como um recurso para a comunidade”.

Tabela 8: Dimensão 3 – Inclusão da comunidade na missão e objectivos da escola

Nível 1				Nível 2		Nível 3	
Explicita Missão		Contempla Comunidade					
N	%	N	%	N	%	N	%
24	80%	18	60%	24	80%	19	63%

Resulta daqui que, em termos de transversalidade, obtém-se um total de 12 PE (40%) que de certa forma “passam à prática”, cristalizando nos objectivos (nível 2 e 3), a relação com a comunidade anteriormente explicitada na missão (nível 1). Se em 11 instâncias a comunidade surge nos objectivos apesar de não surgir na missão, só em dois casos a relação é postulada na missão sem ser posteriormente passada à prática nos objectivos⁵.

Verificam-se disposições diferentes para cada concelho, salvaguardando-se que a dimensão reduzida dos concelhos da Batalha e Constância não nos permite aferir qualquer tipo de padrão. Retendo apenas o nível superior, encontramos para o concelho de Castelo Branco apenas 2 (33%) projectos no nível 3. Já Oeiras possui 8 (53%) em 15, e destaca-se Loulé por todos os 6 projectos do concelho se encontrarem no nível 3.

Este mesmo padrão poderemos encontrar quanto à transversalidade (todos os três níveis preenchidos), sendo Loulé o concelho mais proeminente com 4 (67%) PE com todos os níveis preenchidos, face a somente 1 (17%) em Castelo Branco e 4 (27%) em Oeiras.

É possível encontrar ainda uma outra configuração da relação entre a escola e a comunidade, distinguindo os dados por agrupamento ou escola não agrupada, para verificarmos que, enquanto 74% dos agrupamentos atingem o nível 3, somente 46% das escolas não agrupadas o fazem. Esta discrepância pode explicar-se de vários modos, nomeadamente se pensarmos, depois da leitura dos vários projectos, que a relação com a comunidade possui uma forte com-

5 Destaca-se que, dos 11 PE que incluem a comunidade nos seus objectivos, mas não na missão, uma ligeira maioria (7) não chega a atingir o nível 3. O oposto verifica-se para os PE onde a relação com a comunidade é já postulada na missão. Neste caso, em 18 projectos, 15 chegam até ao nível 3.

ponente direccionada para os EE, cuja falta de participação surge identificada frequentemente, com principal incidência nos níveis de ensino mais elevados. Assim, e tal como verificado em vários estudos que incidem sobre a relação escola/ família (Epstein, 2009; Zenhas, 2004), a relação escola/ comunidade poderá ser mais intensa (ou pelo menos mais projectada) nos níveis de ensino mais baixos – esta será uma hipótese a explorar em análises futuras.

Dimensão 4 – Envolvimento da Comunidade no PE

Verifica-se nesta dimensão uma marcada ausência de menções à comunidade, com 8 PE de um total de 30 a não incluírem menção à sua participação em qualquer dos passos de construção do PE. Pelos critérios utilizados, esta referência à comunidade externa só se verificaria onde não se reduzisse ao Conselho Geral (tal como legalmente enquadrado, incluindo representantes da comunidade), mas incluísse também pais, encarregados de educação ou entidades em relação com escola ou agrupamento claramente identificados.

Tabela 9: Dimensões 4 – Envolvimento da Comunidade no PE

Dimensão 4 – Envolvimento da Comunidade no PE					
Nível 1		Nível 2		Nível 3	
N	%	N	%	N	%
11	40%	10	33%	1	3%

Dos 22 PE restantes, 11 (40%) incluem-se no nível 1 (Tabela 9), onde a participação da comunidade é mais vaga, não estando especificamente contemplada a sua contribuição ou passando apenas pela divulgação do projecto:

“Da avaliação final deve constar, para além do que se refere à avaliação anual, um estudo, baseado em inquéritos [...] que determine não apenas, o grau de consecução dos objectivos propostos no PE, mas também, o grau de satisfação dos intervenientes o processo educativo sobre a qualidade da organização- escola em que se inserem”.

No nível 2, onde se pressupõe uma maior participação da comunidade, por exemplo através da resposta a questionários que servem de base à construção do PE ou à sua avaliação, encontramos 10 PE (33%). Refira-se que, mais uma vez, que essa participação se limitou na maioria dos casos às famílias da escola:

“Para a elaboração deste PEE, foi realizada uma análise às reflexões e sugestões dos Departamentos Curriculares e aos inquéritos distribuídos a todos os alunos, encarregados de educação, professores e elementos do Pessoal Administrativo e Auxiliar da Acção Educativa, no âmbito da Avaliação Interna de Escola, de forma a que as estratégias e prioridades a definir estivessem de acordo com as exigências da comunidade educativa”.

Apenas num projecto foi possível identificar uma participação da comunidade ao longo de todo o processo de construção, monitorização e avaliação do PE⁶.

6 Nesta análise, considerámos como inclusão da comunidade na construção do PE o estabelecimento de objectivos nesse sentido, como demonstra o seguinte exemplo: *“Objectivo D.1: Proporcionar a todos os membros da comunidade a discussão, conhecimento e apropriação dos documentos e das regras de funcionamento interno. Estratégias: Promoção de momentos para análise e discussão dos documentos orientadores do agrupamento; Divulgação dos documentos orientadores [...]”.*

Encontrámos novamente algumas disparidades entre o tipo de escola e a menção à comunidade em todos os passos da construção do PE (Tabela 10): esta ocorre mais nos agrupamentos (89%) que nas escolas não agrupadas (45%). Além disso, nos agrupamentos essa participação da comunidade parece ser maior, visto 42% dos PE se situarem no nível 2 – contra apenas 18% nas escolas não agrupadas. Mais uma vez, estas diferenças terão que ver com níveis de participação diferenciados segundo os ciclos de ensino?

Tabela 10: Dimensão 4 – Envolvimento da Comunidade no PE segundo o tipo de escola

	Nível 1		Nível 2		Nível 3		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Agrupamentos	8	42%	8	42%	1	5%	17	89%
Escolas n/ agrup.	3	27%	2	18%	0	0%	5	45%

Quanto a diferenças concelhias, importa destacar – não nos prendendo na análise dos dois concelhos mais pequenos – o maior peso de PE de Loulé no nível 2 (67%) que em Oeiras (27%) ou Castelo Branco (17%).

Pontos de reflexão

Da heterogeneidade semântica e estrutural inicialmente encontrada no *corpus* – que não constituiu especificidade deste conjunto de documentos, visto já ter sido identificada por estudos anteriores (Estêvão, Afonso & Castro, 1996) – conseguimos fazer emergir padrões e orientações que permitem compreender melhor a forma como as escolas e os agrupamentos conceptualizam a sua relação com a comunidade circundante. São caminhos que, percorridos, fornecem não apenas respostas, mas sobretudo pontos de reflexão e questionamento, que se focam não tanto no conteúdo das dimensões identificadas, mas sobretudo nas ausências e omissões de determinados aspectos.

De facto, a ambiguidade do enquadramento legal do PE (Costa, 2004) possibilita às escolas algum grau de liberdade decisória quanto ao tipo de informação que recolhem, o modo como a seleccionam e apresentam. É ao longo deste processo de compilação, processamento e explicitação de informação que os responsáveis pela elaboração de um projecto criam e projectarão para a comunidade aquela que entendem ser a sua identidade partilhada.

É claro que, dadas as parcas referências normativas ao conteúdo do PE, não há um tipo de informação correcto ou errado para incluir ou excluir de um projecto, mas o resultado final transmitirá sempre uma postura, um posicionamento e um papel que a escola ou agrupamento reserva para si e para os agentes com que interage. A utilização de um quadro de referência como aquele cuja génese aqui se apresenta pode configurar-se como uma ferramenta com a qual o PE afirma uma orientação sólida e a transmite claramente aos restantes actores educativos.

Uma interligação visível entre as várias dimensões em análise cria um fio condutor transversal ao projecto, que passa pela sua construção (fase diagnóstico), monitorização e avaliação, sendo que a abordagem das várias dimensões nos níveis mais elevados configura um projecto em pleno contacto com as solicitações e potencialidades do seu meio, oferecendo respostas viáveis e com uma linha estratégica bem definida e justificada com os pontos fracos/ fortes da escola.

Assim, a inclusão, no PE, de informação mais profunda e significativa, pela exposição das oportunidades ou ameaças que o meio envolvente representa para a missão educativa da instituição de ensino, facilita a sua operacionalização como um documento efectivamente orientador da acção educativa - erigindo uma base sobre a qual estabelecer objectivos ou metas objectivas e pertinentes para a realidade de cada escola ou agrupamento, potencializando a acção educativa e agilizando o posterior processo de avaliação e adaptação do projecto. Com o equacionamento em torno das ameaças e oportunidades da comunidade, e a selecção e procura de recursos no sentido da articulação estratégica com os objectivos e metas propostas, o PE torna-se então verdadeiramente uma “ferramenta de gestão plurianual”.

Contudo, da nossa análise emerge um quadro de informação por vezes por aprofundar, parcelar, que não dá conta - em diversas instâncias - da amplitude e extensão do trabalho efectuado pelas instituições de ensino. Estas não se reduzem ao seu PE, e o facto de alguns tópicos não estarem incluídos nesse documento não significa que não haja relação com a comunidade. Urge reflectir e questionar, porém, sobre o significado dessas omissões, uma vez que o PE se assume como o documento central das linhas orientadoras da escola e do seu processo de avaliação: algumas ausências levam-nos mesmo a questionar se se trata de projectos, na verdadeira acepção do termo (Costa, 2003, 2004). Efectivamente, quanto maior for a distância entre o que o PE postula e a realidade efectivamente vivida nas escolas, menos este se afirma enquanto uma ferramenta efectiva de planeamento estratégico, perdendo então a sua utilidade pragmática.

Algumas questões de reflexão levantam-se então nesta análise de conteúdo dos PE, decorrendo deste breve enquadramento. Antes de mais, por que razão a informação exposta (descrição do meio) não é mais frequentemente operacionalizada em termos das suas implicações para o estabelecimento de ensino, clarificando a sua identidade, sentido estratégico, e efectivamente constituindo um quadro de referência para a resolução de problemas e capitalização das oportunidades? Porque não seleccionam os PE somente a informação que irá servir de orientação da acção, de colmatação de problemas, aproveitamento de potencialidades, obtenção de mais-valias, etc?

Não é demais salientar que, sem este sentido estratégico de identificação da informação potencialmente útil, será difícil compreender que tipo de características influencia, positivamente ou negativamente, a escola, bem como encontrar as soluções necessárias para jogar com esses constrangimentos. Além disso, sem uma escolha racional de recursos úteis para as instituições e uma orientação para a mobilização dos recursos necessários, dificilmente se poderá falar em capital social (Lin, 2001).

A escassa explicitação das parcerias e projectos com a comunidade, seus conteúdos, objectivos e legitimação dever-se-á à efectiva carência de parcerias, falta de direcionalidade dos projectos ou opção consciente dos elaboradores do PE? Nesse último caso, por que razão: defesa/ precaução face a avaliações futuras; não considerarem essa informação pertinente para figurar num documento desta natureza; ou porque as parcerias existentes não constituem uma política institucional continuada, mas decorrem de iniciativas por vezes individuais e assumem um carácter esporádico?

À primeira vista, inclinar-nos-emos mais para a última opção, até porque de forma geral essa nomeação das parcerias parece estar mais contida nos PAA, e não nos PE, que têm uma duração de quatro anos. Mais uma vez, este é um dos aspectos que nos impede de falar em capital social - para além de não existir, como referia Diogo (1996), uma tendência para rela-

ções horizontais estrategicamente orientadas, é parco o investimento em redes de relações continuadas que possam gerar confiança entre a escola e diferentes entidades, limitando a mobilização e apropriação de recursos por elas gerados.

Por outro lado, de acordo com a análise realizada, a participação da comunidade em todos os passos do processo de construção e operacionalização do PE é bastante limitada. Nesse sentido, em que medida as orientações expressas traduzem valores e objectivos efectivamente partilhados pela comunidade? Como referem Estêvão, Afonso e Castro (1996), tal ausência de menção à elaboração, monitorização e avaliação do PE, bem como dos actores envolvidos nesse processo, levam-nos a realizar certas inferências – legítimas – sobre a autoria limitada do documento, restrita a pessoal docente, bem como à exclusão de representantes de entidades e instituições do meio. Caso tal se verifique, não se tratará de um projecto colectivo que defenda interesses comuns e espelhe crenças, valores e expectativas locais (servindo igualmente o propósito simbólico de ligação comunitária), apresentando-se antes como um *projecto do chefe* – sem discussão e negociação prévia – ou *sectário* – elaborado por um grupo restrito da escola –, segundo a distinção avançada por Costa (2003).

Outro aspecto que convém destacar é a frequente restrição da “comunidade” às famílias dos alunos da escola. Como referia Epstein (2009), a comunidade não se limita a estes intervenientes, mas antes a todos os interessados e afectados pela qualidade de educação. Assim, faz sentido questionar porque se parecem frequentemente esgotar as relações escola/comunidade nos encarregados de educação, inclusive nos objectivos e no processo de construção, monitorização e avaliação do PE. Não reflectirá essa postura um relativo fechamento da escola, a par, talvez, de uma fraca participação da comunidade exterior?

Além disso, e face à informação parcelar exposta nos PE, podemos admitir que a informação passada para o exterior não é então tão completa nem a justificativa de determinadas iniciativas ou objectivos tão clara quanto poderia ser para um leitor externo. Daqui resulta também que, pelo menos nesta fase da análise, não é possível perceber na maioria dos casos para quem se destinam os PE: para utilização interna e orientação da comunidade escolar, divulgação da sua actividade junto dos seus parceiros (quais, se não explicitamente identificados?) e utentes, ou ainda como montra da sua actividade de forma a captar parcerias?

Finalmente, fica a sensação, depois do trabalho efectuado, que, embora de modo geral os PE advoguem a “abertura” das suas escolas à comunidade (nomeadamente na definição da missão/visão/valores ou nos objectivos) como forma de construção de autonomia, as dimensões que pretendiam medir o grau efectivo de parceria/parceria – ou seja, apropriação da informação da comunidade em termos de potencialidades/ameaças para as escolas; inventariação dos recursos e parceiros a privilegiar e descrição dos projectos em curso; participação da comunidade na construção, monitorização e avaliação do PE – mostram que de facto o caminho para a construção de uma escola verdadeiramente inserida no meio num processo dialéctico de troca e prestação de recursos ainda está por percorrer.

Assim, mesmo que a relação escola/comunidade, a abertura e partilha surjam com bastante evidência nos discursos e representações que pudemos extrair deste conjunto de documentos – reflectindo uma alteração de perspectiva dos actores educativos e uma ênfase na relação aberta e dinâmica da escola com a comunidade (Martins, 2009), – a identificação real de potencialidades do meio para a escola e a construção efectiva de práticas de cooperação e partilha parecem não se verificar. Em suma, existe um desfasamento entre o postulado e a sua operacionalização efectiva. Será porque o PE não se assume realmente enquanto tal, isto é, espe-

lhando as actividades e estratégias da escola (embora essas possam ser verificadas alhures)? Ou porque efectivamente a relação escola/ comunidade permanece ainda na retórica?

Importa agora apresentar e discutir os dados sobre representações e práticas dos agentes escolares – Directores de Escola e Directores de Turma/ equiparados – no que diz respeito à relação escola/ comunidade que foi possível reunir através dos inquéritos por questionário e das entrevistas exploratórias.

Análise dos resultados dos questionários

Utilização de recursos e organização de actividades em conjunto com a comunidade

Uma das primeiras aproximações que fizemos ao estudo da relação escola/ comunidade foi a frequência de utilização de recursos do meio e a organização de actividades em conjunto com entidades ou instituições da comunidade envolvente às escolas. Para esse efeito, construímos um índice que reunisse o conjunto de variáveis presentes no questionário a este respeito, ou seja, a frequência com que os DE e os DT/ equiparados utilizam e organizam actividades em conjunto com cada um dos recursos sugeridos⁷, sendo que cada indicador era composto pelas quatro categorias das perguntas em causa (Nunca; Uma vez por ano; Uma vez por período; Mais de uma vez por período)⁸.

A distinção entre *utilização de recursos* e *organização de actividades em conjunto* pretende elucidar-nos sobre o tipo de relação escola/ comunidade, indiciando a primeira um contacto mais esporádico – se bem que possivelmente estrategicamente calculado – e a segunda uma ligação mais intensa, aproximando-se da definição de programas de parcerias e trabalhos conjuntos (Sanders, 2009).

Esses índices, que se expressam em forma de variáveis contínuas, variam numa escala de valor mínimo de 12 e máximo de 48. Observando as distribuições das respostas dos DE e DT, constatamos em primeiro lugar que, em média, os índices dos DE apresentam valores mais elevados – 34,5 no índice de utilização de recursos e 31,13 no índice de organização de actividades em conjunto com a comunidade – que os DT (20,83 e 18,43 respectivamente). Por outro lado, e provavelmente devido ao número reduzido de DE inquiridos (32 contra 291 DT), a maior dispersão das primeiras face às segundas nos dois índices considerados: as distribuições dos DE apresentam desvios-padrão de 6,4 e 7,9, enquanto as dos DT nunca ultrapassam os 6. Finalmente, é de destacar que o índice de utilização de recursos apresenta nos dois casos valores mais elevados que o da organização de actividades em conjunto com a comunidade. Tais conclusões podem retirar-se igualmente na leitura das figuras seguintes:

7 Autarquias/ Juntas de Freguesia; Bibliotecas/ Museus; IPSS; Centros de Ciência Viva; Centros de Saúde; Centros/ Parques de Desporto; Parques/ Jardins; Empresas; Universidades/ Outras escolas; Bombeiros/ Protecção Civil; Associações Culturais e Centros de Voluntariado.

8 Considerámos as não respostas a qualquer um dos itens como “Nunca”.

Figura 1: Índices DE

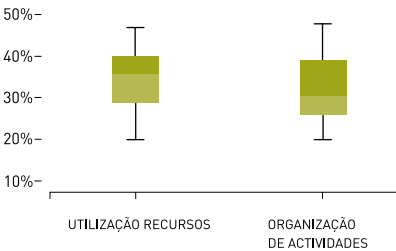
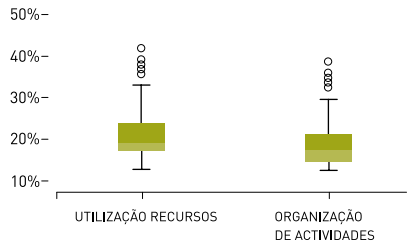


Figura 2: Índices DT



Assim, e só para dar um exemplo, o índice de utilização de recursos por parte dos DE varia entre um mínimo de 20 e um máximo de 47 (amplitude de 27), com uma mediana de 36; o dos DT, embora apresente alguns “outliers”, tem uma amplitude menor e uma mediana de 19.

Distribuindo as respostas em três categorias – baixa (12 a 24), média (25 a 36) e forte (37 a 48)⁹ – fica patente a diferença de respostas entre os dois grupos de inquiridos (tabela 1). Se a maioria dos DE faz uma utilização *média* dos recursos (56%) e praticamente metade afirma organizar actividades em conjunto com a comunidade com uma frequência *média* (47%), a esmagadora maioria dos DT inquiridos faz uma *fraca* utilização dos recursos (77%) e organização de actividades em conjunto com entidades do meio (84%).

Tabela 11: Intensidade de frequência de utilização de recursos e organização de actividades (%)

	Índice utilização recursos		Índice organização actividades	
	DE	DT	DE	DT
Fraca	3%	77%	25%	84%
Média	56%	22%	47%	16%
Forte	41%	1%	28%	0%

Tais diferenças podem ser, à primeira vista, explicadas por uns representarem a escola no seu todo (DE), e portanto o ponto de vista *institucional*, e outros serem actores individuais (DT) – assim, é mais provável que os directores afirmem utilizar mais recorrentemente os recursos e organizar actividades em conjunto com a comunidade.

Porém, e confrontando com um dos aspectos que nos preocupou na análise dos PE, constátamos nas entrevistas dos DE que o estabelecimento de parcerias com outras entidades parece frequentemente ser “vazio”, isto é, não se constituir enquanto uma resposta a um problema ou necessidade identificados na escola ou como uma oportunidade do meio a explorar (Epstein, 2009):

“[...] Qualquer instituição que apareça nós tentamos logo fazer uma parceria, um protocolo” (DE).

9 Estas categorias foram construídas tendo em conta a amplitude dos índices (estes variam entre 12 e 48, com uma amplitude de 36), e resultam da divisão dessa amplitude pelo número de categorias pretendidas (36/3 = 12; cada categoria tem doze valores).

Além disso, algumas entrevistas alertaram-nos para o facto da utilização de recursos e da organização de actividades em conjunto assumirem a maior parte das vezes um carácter esporádico, no sentido de servir determinado objectivo pontual.

“Temos uma parceria aqui com o campo relvado [...] porque o nosso piso estava mau, e era preciso um grande investimento e nós não tínhamos dinheiro para ele, e apareceu-nos esta oportunidade, fizemos então parceria com essa...na medida em que utilizamos o relvado sintético para as nossas aulas de educação física [...]. E depois das seis eles é que alugam” (DE).

Nesses casos, embora a mobilização dos recursos assuma uma tónica instrumental e sirva de facto para colmatar uma necessidade, não se estabelece um programa continuado que nos permita afirmar que exista “capital social” nas relações entre escola e comunidade – este pressuporia tempo para a construção de confiança entre os actores –, nem de verdadeiras “parcerias”, pois cada esfera segue objectivos exclusivamente distintos (a escola a construção do campo relvado e a dita instituição o aluguer dos campos).

Foram esses alguns dos motivos que nos levaram a questionar tanto os DE como os DT em relação a esse aspecto, partindo do pressuposto que os segundos nos dariam um indicador mais aproximado de parcerias estabelecidas com um propósito mais concreto e quiçá continuado. Outra das razões prende-se com o facto de, por vezes, essas ligações estarem associadas a determinadas pessoas, e não à escola em si. Como referia um DE:

“... Nós temos tido algumas ligações que se esgotaram, que se perderam, que ficaram para trás, que foram muito bem sucedidas no seu tempo [...] E portanto estas ligações também duram enquanto há determinadas pessoas, e depois surgem outras, portanto é mesmo assim. Mas houve alguns professores aqui, uma aposentou-se [...], outra saiu, mudou de escola...aposentaram-se duas aliás e a coisa foi...” (DE).

A análise dos questionários dos DT quanto à intensidade de utilização de recursos e de organização de actividades em conjunto com a comunidade alertou-nos então para a associação entre essa intensidade (os índices organizados em intensidade “fraca” e “média ou forte” – pois a categoria forte, como vimos, reúne muito poucos inquiridos) e outras variáveis. Entre elas, destacamos o ciclo de ensino, por já ter sido identificado, noutros estudos mais específicos sobre relação escola/ família, como uma variável de diferenciação (Epstein, 2009; Zenhas, 2004).

Observemos então as duas tabelas que relacionam as duas variáveis com o ciclo de ensino:

Tabela 12: Intensidade de utilização de recursos da comunidade por parte dos DT face ao ciclo de ensino (%)

			Ciclo de ensino				Total
			J1	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo/ Sec.	
Intensidade da utilização de recursos	Frac	% em coluna	40,9	57,1	85,7	92,5	76,5
		% em linha	4,1	23,5	16,3	56,1	100,0
	Média ou forte	% em coluna	59,1	42,9	14,3	7,5	23,5
		% em linha	19,1	57,4	8,8	14,7	100,0

Tabela 13: Intensidade de organização de actividades em conjunto por parte dos DT face ao ciclo de ensino (%)

			Ciclo de ensino				Total
			JI	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo/ Sec.	
Intensidade organização de actividades	Frac	% em coluna	63,6	69,2	90,5	96,3	84,4
		% em linha	5,7	25,8	15,6	52,9	100,0
	Média ou forte	% em coluna	36,4	30,8	9,5	3,7	15,6
		% em linha	17,8	62,2	8,9	11,1	100,0

A leitura da Tabela 12 permite-nos constatar que 59% dos educadores de infância fazem uma utilização média ou forte dos recursos, sendo que essa percentagem vai diminuindo à medida que aumenta o ciclo de ensino, atingindo apenas os 7,5% junto dos DT do 3º ciclo e Secundário. O mesmo se pode dizer quanto à organização de actividades em conjunto com a comunidade: além de no total a percentagem de intensidade *média ou forte* ser inferior (15,6% contra 23,5%), também é maior nos níveis de escolaridade mais baixos (percentagens superiores a 30% no JI e 1º ciclo) que nos demais (com menos de 10% em cada ciclo).

Acresce que esta associação visível entre cada uma das variáveis e o ciclo de ensino é reforçada pelo teste do Qui-quadrado¹⁰ (com valores de 55,57 num caso e 38,68 noutro, sempre para $sig=0,000$) e confirmada pelo teste do VCramer, que nos indica que as duas associações são moderadas (0,439 e 0,366). Por outro lado, também existe uma associação fraca estatisticamente significativa entre estas variáveis e o tipo de escola, sendo que são os inquiridos dos agrupamentos (por contraponto com as escolas não agrupadas) com maiores percentagens de intensidade de relação *média e forte* (o valor do teste Phi é de 0,244 para o primeiro caso e 0,231 para o segundo, para $sig=0,000$).

A título de curiosidade, e não considerando os concelhos de Batalha e Constância pelo número menor de inquiridos poder levar à interpretação enganadora do teste do Qui², descobrimos igualmente uma associação fraca estatisticamente significativa entre as variáveis em causa e o concelho¹¹. De acordo com os dados de que dispomos, foram os inquiridos de Loulé que mais mostraram ter uma intensidade da relação *média e forte* (34% na utilização de recursos e 25% na organização de actividades), por comparação a Castelo Branco (25% e 10%) e Oeiras (14% e 10%)¹². Encontrámos ainda uma associação, fraca, entre a *intensidade de organização de actividades* e o *tempo de serviço* (o mesmo teste para a *intensidade de utilização de recursos* concluiu, pelo contrário, que as variáveis são independentes):

10 Este averigua se existe associação entre duas variáveis nominais ou tratadas enquanto tal, testando a independência entre elas (no nosso caso, a H0 é que a intensidade de utilização de recursos bem como a organização de actividades em conjunto com a comunidade são independentes do ciclo de ensino). Os pressupostos do teste foram cumpridos (menos de 20% das células com frequência esperada inferior a 5 e nenhuma célula com valor esperado inferior a 1) e o valor da significância de 0,000 nos dois casos é inferior ao valor de referência (0,05), o que rejeita a hipótese em teste, ou seja, as variáveis são dependentes.

11 O teste do Qui² dá um valor de 10,778 no caso da *utilização de recursos* ($sig=0,005$) e 9,307 na *organização de actividades* em conjunto ($sig=0,010$). O valor de VCramer é, respectivamente, 0,202 e 0,187.

12 Tal facto reforça-se através do estudo dos resíduos ajustados estandardizados que em módulo sejam superiores a 1,96, para $p=0,05$: as células que se afastam da hipótese nula (H0, independência das variáveis) são precisamente as que cruzam Loulé e *intensidade média e forte de utilização de recursos* (2,8) ou *intensidade de organização média e forte de actividades* (3). As tabelas encontram-se nos anexos da versão original da dissertação de mestrado.

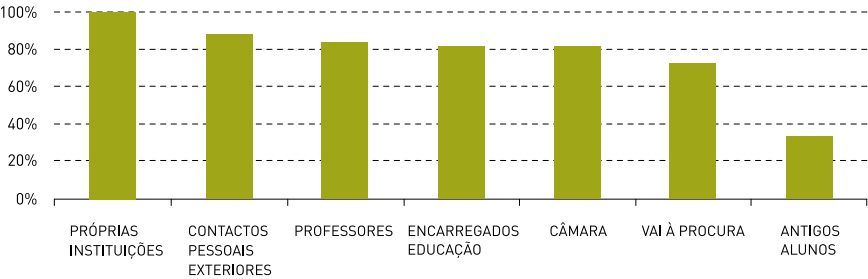
Tabela 14: Intensidade de organização de actividades em conjunto por parte dos DT face ao tempo de serviço [%]

			Tempo de serviço				Total
			Até 9	De 10 a 15	De 17 a 19	Mais de 20	
Intensidade organização de actividades	Fraca	% em coluna	60	88,7	80,5	86,8	84,5
		% em linha	4,9	22,4	13,5	59,2	100,0
		Resíduo aj.	-3,1	1,0	-0,8	1,3	
	Média ou forte	% em coluna	<u>40</u>	11,3	19,5	13,2	15,5
		% em linha	17,8	15,6	17,8	48,9	100,0
		Resíduo aj.	<u>3,1</u>	-1,0	0,8	-1,3	

Assim, são os inquiridos com menos anos de ensino (até 9) aqueles que organizam actividades em conjunto com a comunidade com mais intensidade (40%) – na nossa amostra, parece mesmo haver uma afinidade significativa entre o ter até 9 anos de serviço e organizar actividades com uma intensidade média ou forte (resíduo ajustado: 3,1)¹³. Esta constatação leva-nos então a considerar a influência do perfil do corpo docente na relação escola/ comunidade (Diogo, 1988 in Zenhas, 2004): será que um pessoal docente mais “envelhecido” constrange a relação mais intensa com a comunidade e que, pelo contrário, os recém-professores – talvez enquadrados pelo novo modelo de escola – a procurem mais?

Outro dos aspectos que nos permite avançar com a hipótese de que a relação com a comunidade é mais individualizada prende-se com a forma como se opera o acesso à informação do meio local. Esta dimensão de análise permite-nos aferir a relativa iniciativa de DE e DT na procura de informação relevante para a escola, alunos ou professores, sabendo que a construção da rede de relações que possam gerar capital social deve ser procurada estrategicamente e que a utilidade dos recursos depende da capacidade de cada indivíduo – ou escola – para os obter (Lin, 2001).

Figura 3: Meios de acesso à informação da comunidade - % (DE)



Embora todos os meios sugeridos pelas categorias de resposta do questionário dos DE assumam expressões elevadas – acima dos 70% –, à excepção de *antigos alunos* (com uma

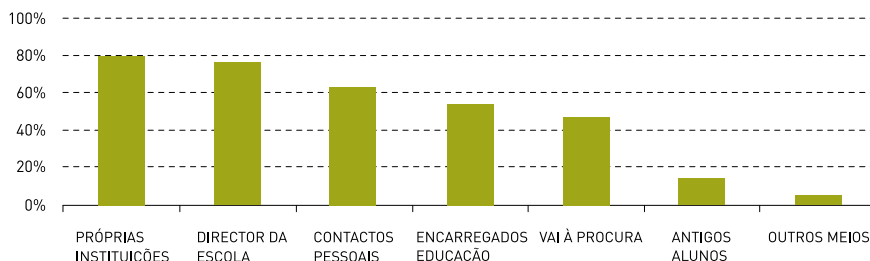
13 O valor do Qui² para a relação entre *intensidade de organização de actividades* e *tempo de serviço* é de 11,188 para *sig*= 0,011, com VCramer= 0,196.

percentagem de 34%), destacam-se enquanto meios privilegiados de acesso a informação relativa à comunidade as *próprias instituições* (100%) e os *contactos pessoais exteriores à escola* (88%). A iniciativa pessoal mais clara (*vai à procura*), apenas aparece em sexto lugar (72%), o que sugere uma relativa passividade dos DE quanto a este aspecto. Como referia um dos entrevistados:

“Não é a escola que pede à instituição A ou B [...], é o Centro de Ciência Viva que promove que os alunos das turmas venham ao Centro de Ciência Viva. E é integrado no nosso plano anual de actividades” (DE).

Tal comentário leva-nos desde já a adereçar algumas reservas quanto à direcionalidade deste tipo de parcerias, uma vez que aparentemente não foram precedidas de uma análise das necessidades da escola e da identificação dos recursos existentes para ir de encontro a essas carências objectivos (Epstein, 2009; Sanders, 2009). A questão que se poderá colocar é a de se as instituições escolares – e seus directores – determinam uma iniciativa ou parceria de modo activo e projectivo de acordo com as suas metas e problemas, ou se a utilidade dos programas e parcerias são determinadas por agentes exteriores, sem ter em conta essas especificidades e fazendo da escola uma mera “receptora” do que estes lhe têm para oferecer.

Figura 4: Meios de acesso à informação da comunidade - % (DT)



A análise dos resultados dos DT aponta no mesmo sentido: os meios de acesso mais referidos são as *próprias instituições* (79%) e o *Director da Escola* (76%), enquanto a categoria *vai à procura* não chega a reunir metade dos inquiridos (47%).

Caracterização das relações com a comunidade

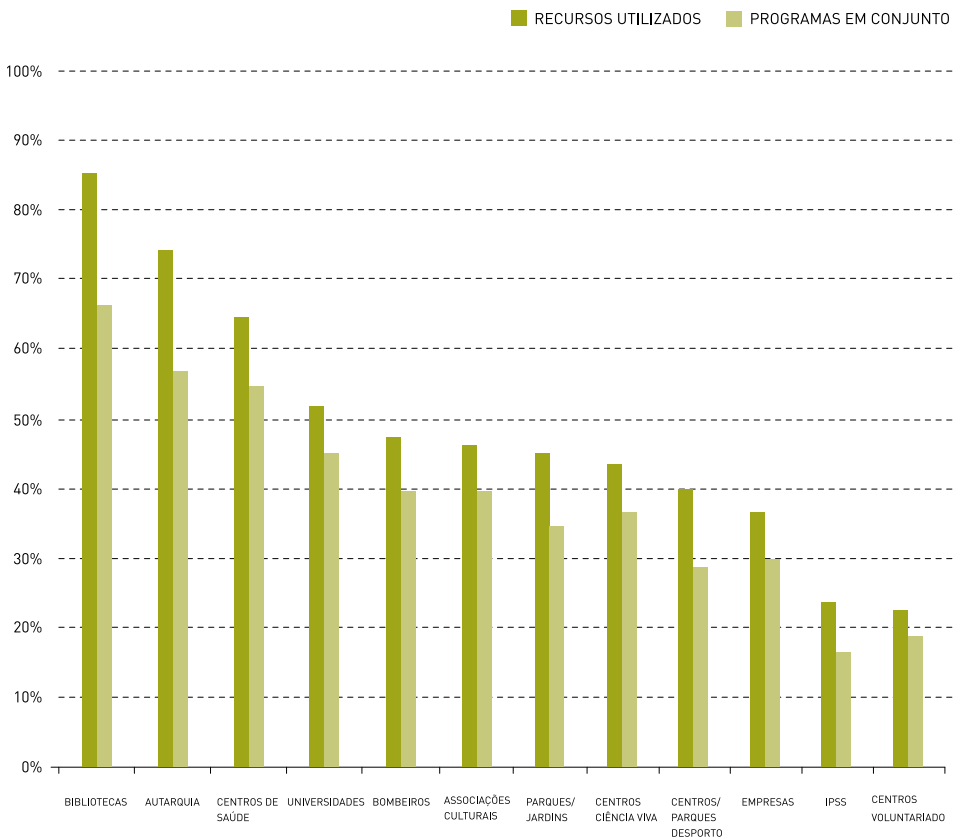
Parceiros e recursos preferenciais

Para além da intensidade da relação, procurámos aferir quais eram os recursos e parceiros da comunidade preferenciais, tanto para DT como para DE. Observando na Figura 5 o tipo de recursos utilizados e envolvidos em programas em conjunto segundo os DT¹⁴, vemos uma vez mais que a percentagem de utilização é sempre mais elevada que a percentagem de mobilização para pro-

14 Considerámos, tal como no caso anterior, as não respostas como “não utilização” ou “não programação de actividades” e não tivemos conta, por ora, a frequência dessa utilização.

gramas em conjunto¹⁵. Os recursos mais utilizados, quer em actividades mais pontuais (utilização recursos) quer em programas em conjunto (organização actividades), são as Bibliotecas, a Autarquia e os Centros de Saúde. Apenas cerca de metade dos DT inquiridos recorre a Universidades/ outras escolas, Bombeiros e Associações Culturais¹⁶. Entre os recursos menos referidos, temos as Empresas, as IPSS e os Centros de Voluntariado.

Figura 5: Tipo de recursos utilizados e envolvidos em programas conjunto – DT (%)



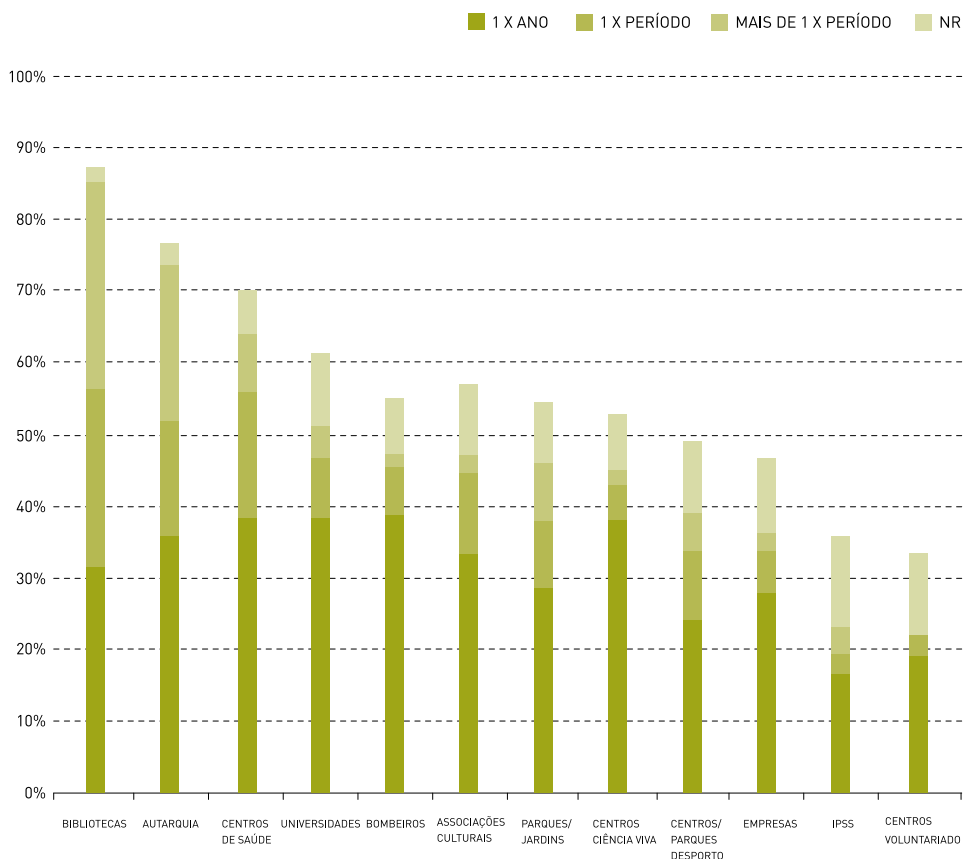
15 Tal também se verificou, na maioria dos casos, no questionário dos DE, à excepção das Associações Culturais e dos Centros de Voluntariado, onde a percentagem de programação de actividades em conjunto excede a de utilização enquanto recurso.

16 Nota: no questionário dos DE, praticamente todos os itens tiveram percentagens superiores a 50% e muitos deles aproximaram-se mesmo dos 100%. Os recursos mais utilizados são concordantes com aqueles referidos pelos DT, e a principal diferença reside na maior utilização e programação de actividades com Empresas (mais de 70%) – tal compreende-se, de um ponto de vista institucional, nomeadamente pela necessidade do estabelecimento de protocolos para estágios, financiamentos, etc.

Como seria de esperar, conseguimos novamente apurar algumas diferenças nas respostas do DT: são os inquiridos que leccionam em agrupamentos de escolas e nos ciclos menos elevados (sobretudo JI e 1º ciclo) aqueles que utilizam mais certos recursos, entre os quais os três mais referidos. Por outro lado, foram os inquiridos em escolas não agrupadas que mais referiram a mobilização de empresas, em comparação com os DT de agrupamentos (47% contra 32% utilizam-nas enquanto recursos; 43% contra 24% programam actividades conjuntas). Tal não será de estranhar, sobretudo porque é nos ciclos mais elevados que começa a surgir a necessidade de protocolos para estágios.

A frequência de utilização por tipo de recurso também nos permite avaliar quais as entidades e instituições preferenciais (Figura 6), além de nos indicar que essa frequência é reduzida qualquer que seja a entidade considerada: as maiores percentagens correspondem, sem excepção, a *uma vez por ano* (deixámos de lado as respostas *nunca* por tal aspecto poder ser apreendido através do gráfico anterior e para melhor visualizar as frequências de utilização):

Figura 6: Frequência de utilização por tipo de recurso – DT (%)



Entre os recursos mais utilizados (*mais de uma vez por período*) encontramos, à semelhança do gráfico anterior, as Bibliotecas, as Autarquias e os Centros de Saúde – com 29%, 22% e 8% respectivamente. São também estes que reúnem mais de 15% de inquiridos na categoria *uma vez por período*. No caso dos DE, são igualmente estes os recursos, juntamente com as Empresas, os mais utilizados, visto que mais de 50% dos inquiridos refere que os utiliza *mais de uma vez por período*.

No extremo oposto, encontram-se os Centros de Voluntariado, as Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), as Empresas e Centros/ Parques de Desporto, onde encontramos reduzidas percentagens de inquiridos que responderam *uma vez ou mais de uma vez por período* – estes foram também os itens que revelaram maior percentagem de não respostas.

Os mesmos comentários se aplicam à frequência de organização de actividades em conjunto com os diferentes tipos de recurso – ressalve-se apenas a maior percentagem de não respostas, que é superior, na maioria dos casos, a 10%.

Perfis de práticas de organização de actividades conjuntas com a comunidade

Realizámos uma análise das correspondências múltiplas (ACM) às variáveis respeitantes à organização de actividades com cada um dos recursos/ entidades do meio sugeridas (no questionário dos DT), com o objectivo de identificar perfis de organização de actividades conjuntas com a comunidade. Para além da frequência com que se organizavam as actividades com cada um dos recursos/ entidades sugeridas, pretendia-se também aferir se efectivamente os DT/inquiridos o fazem ou não (e, ao contrário da primeira parte, identificando parceiros preferidos) – para esse fim, realizou-se uma dicotomização da escala original, definindo então duas categorias – “sim organiza”, “não organiza” – para cada indicador. A Tabela 15 apresenta as frequências dos indicadores de cada uma das variáveis activas.

Para análise deste espaço de práticas de organização de actividades com a comunidade foram seleccionadas duas dimensões¹⁷. Mesmo assim, observando o resumo do modelo (Tabela 17), notamos que a dimensão 1 é determinante e tem uma consistência bastante elevada ($\alpha=0,832$)¹⁸, por comparação à segunda dimensão.

17 Depois de numa primeira fase termos realizado uma análise com doze dimensões (o número máximo de dimensões calculado para o exercício), constatámos que o valor da “Inércia” e portanto da variância explicada das duas primeiras dimensões – respectivamente 0,351 e 0,117 era bastante mais elevado que o das restantes, o que foi posteriormente confirmado pela representação gráfica desses valores. Essa opção justificou-se ainda após observação das medidas de discriminação, que ao quantificar a variância de cada variável por dimensão nos permitiram identificar quais as variáveis que mais contribuem para definir cada uma das dimensões (ver tabela 16).

18 A medida Cronbach’s Alpha permite-nos quantificar a consistência de cada dimensão (a partir das variáveis que a compõem) e varia entre um mínimo de 0 e um máximo de 1. Quanto mais perto da unidade, mais consistente é a dimensão.

Tabela 15: Tabela de frequências das variáveis activas da A

		N	%	NR
Org. Autarquias	Autarquia[não]	126	43,3%	
	Autarquia[sim]	165	56,7%	
	Total	291	100%	0
Org. Bibliotecas	Bibliotecas[não]	98	33,7%	
	Bibliotecas[sim]	193	66,3%	
	Total	291	100%	0
Org. IPSS	IPSS[não]	244	83,8%	
	IPSS[sim]	47	16,2%	
	Total	291	100%	0
Org. CCVIVA	CiênciaViva[não]	188	64,6%	
	CiênciaViva[sim]	103	35,4%	
	Total	291	100%	0
Org. CSAUDE	CentrosSaúde[não]	132	45,4%	
	CentrosSaúde[sim]	159	54,6%	
	Total	291	100%	0
Org. CDESPORTO	CentrosDesporto[não]	207	71,1%	
	CentrosDesporto[sim]	84	28,9%	
	Total	291	100%	0

		N	%	NR
Org. JARDINS	Jardins[não]	191	65,6%	
	Jardins[sim]	100	34,4%	
	Total	291	100%	0
Org. EMPRESAS	Empresas[não]	205	70,4%	
	Empresas[sim]	86	29,6%	
	Total	291	100%	0
Org. Esc/ Uni	Uni/Escolas[não]	161	55,3%	
	Uni/Escolas[sim]	130	44,7%	
	Total	291	100%	0
Org. BOMB	Bombeiros[não]	176	60,5%	
	Bombeiros[sim]	115	39,5%	
	Total	291	100%	0
Org. ASSCULT	Ass.Culturais[não]	177	60,8%	
	Ass.Culturais[sim]	114	39,2%	
	Total	291	100%	0
Org. CVOLUNT	CVoluntariado[não]	237	81,4%	
	CVoluntariado[sim]	54	18,6%	
	Total	291	100%	0

Tabela 16: Medidas de discriminação por dimensão (análise com 12 dimensões)

	Dimensão												Média
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
P37AUT	,397	,022	,012	,003	,054	,062	,397	,006	,009	,038	,000	,001	,083
P37BIBLIO	,298	,079	,239	,011	,022	,103	,012	,131	,079	,001	,024	,000	,083
P37IPSS	,308	,117	,176	,024	,071	,010	,007	,195	,007	,000	,084	,001	,083
P37CCVIVA	,354	,062	,002	,226	,036	,104	,001	,035	,167	,001	,010	,003	,083
P37CSAUDE	,412	,089	,010	,004	,173	,009	,014	,017	,003	,263	,005	,001	,083
P37CDESPORTO	,505	,083	,004	,058	,075	,045	,020	,009	,003	,008	,009	,179	,083
P37JARDINS	,483	,069	,001	,010	,055	,058	,005	,132	,074	,001	,000	,111	,083
P37EMPRESAS	,275	,241	,110	,041	,067	,038	,003	,009	,139	,008	,051	,020	,083
P37UNIV	,182	,191	,186	,166	,124	,052	,025	,009	,011	,027	,011	,016	,083
P37BOMB	,420	,015	,045	,058	,115	,041	,131	,006	,008	,131	,007	,024	,083
P37ASSCULT	,385	,061	,045	,214	,003	,085	,011	,037	,003	,020	,136	,001	,083
P37CVOLUNT	,188	,377	,141	,012	,001	,071	,023	,036	,038	,005	,104	,005	,083
Active Total	4,206	1,405	,970	,828	,796	,679	,649	,622	,540	,502	,442	,361	1,000
% of Variance	35,052	11,708	8,082	6,903	6,630	5,655	5,412	5,180	4,504	4,181	3,680	3,012	8,333

Tabela 17: Resumo do modelo da ACM (duas dimensões)

Dimensão	Alpha de Cronbach	Variance Accounted For		
		Total (Eigenvalue)	Inertia	% of Variance
1	,832	4,206	,351	35,052
2	,314	1,405	,117	11,708

Na Tabela 18, apresentamos também as medidas de discriminação e contribuição das variáveis por dimensão, apresentamos também as medidas de discriminação e contribuição de todas as variáveis consideradas para a análise:

Tabela 18: Medidas de discriminação e contribuição das variáveis por dimensão

	Dimensão 1		Dimensão 2	
	Discriminação	Contribuição	Discriminação	Contribuição
P37AUT	,397	9,4%	,022	1,6%
P37BIBLIO	,298	7,1%	,080	5,7%
P37IPSS	,308	7,3%	,119	8,5%
P37CCVIVA	,354	8,4%	,061	4,4%
P37CSAUDE	,412	9,8%	,089	6,3%
P37CDESPORTO	,505	12%	,083	5,9%
P37JARDINS	,483	11,5%	,069	4,9%
P37EMPRESAS	,275	6,5%	,239	17%
P37UNIV	,182	4,3%	,190	13,5%
P37BOMB	,420	10%	,015	1,1%
P37ASSCULT	,385	9,1%	,060	4,2%
P37CVOLUNT	,188	4,5%	,379	27%
Inércia	0,351		0,117	
% variância explicada	35%		12%	

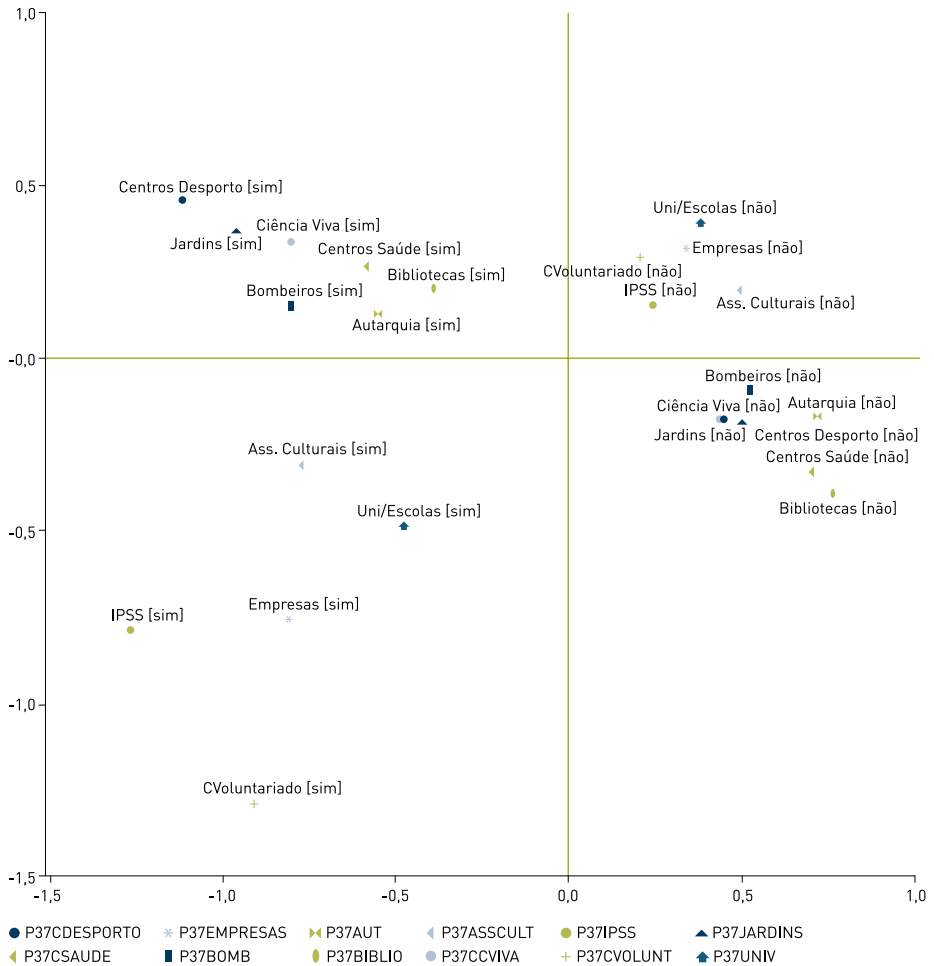
Na Figura 7 podem então observar-se as configurações desenhadas pelas associações entre todas as categorias, que reflectem a existência de perfis de DT/equiparados com práticas distintas de organizações de actividades com a comunidade, traduzidas pela forma como seleccionam, ou não, os parceiros privilegiados

Fazendo a leitura deste plano, podemos evidenciar associações privilegiadas entre categorias. Como podemos verificar, a dimensão 1 parece discriminar os recursos/ entidades que são utilizadas (< 0) das que não são (> 0); a dimensão 2 discrimina diferentes recursos/ entidades (de acordo com as interpretações que fizemos anteriormente, parece distinguir também os mais mobilizados dos utilizados com menos frequência).

Distinguímos então uma associação entre dois conjuntos de recursos, que parecem configurar dois tipos de perfis de práticas de organização de actividades com diferentes entidades:

- por um lado, o Centros de Desporto, Parques/ Jardins, Centros de Ciência Viva, Centros de Saúde, Bibliotecas, Bombeiros e Autarquias;
- por outro, as Associações Culturais, Universidades/ Outras escolas, Empresas, IPSS e Centros de Voluntariado.

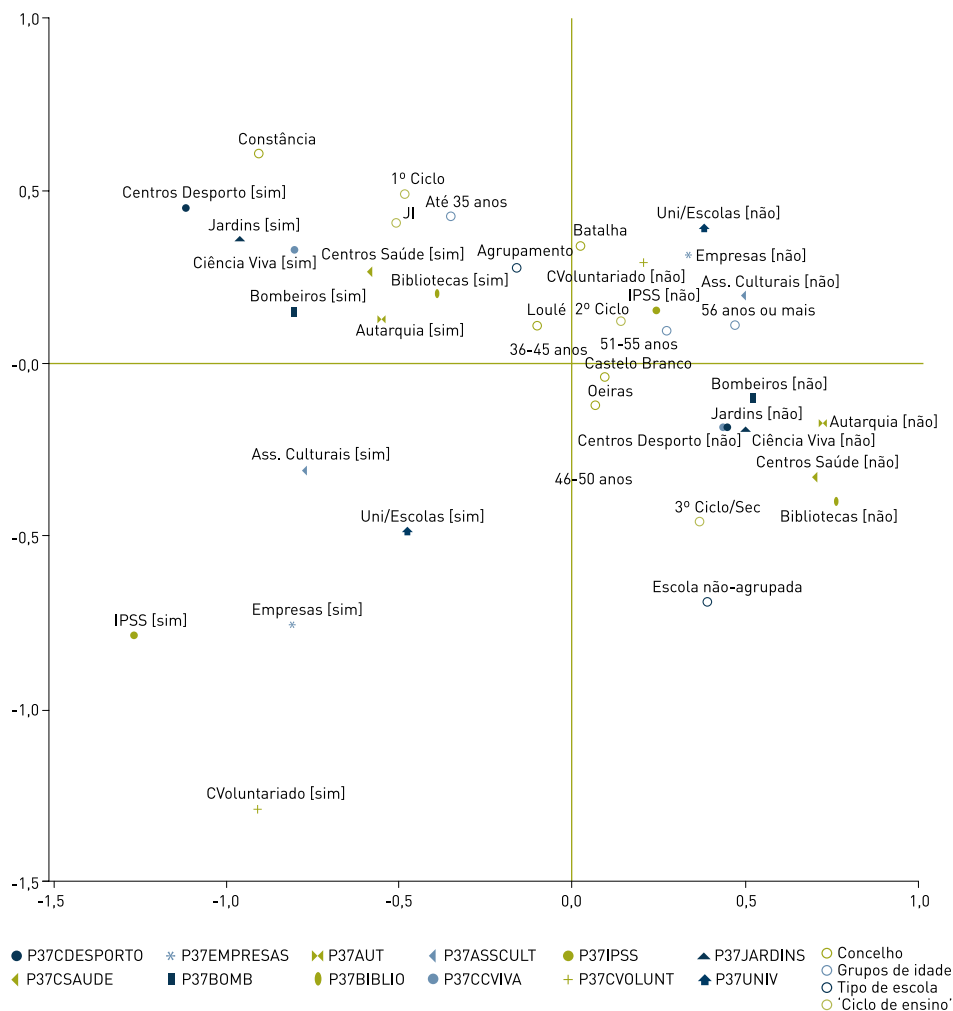
Figura 7: Disposição de organização de actividades com a comunidade



Conhecendo os diferentes perfis resultantes deste espaço de práticas de organização de actividades conjuntas, procurámos descrevê-los usando outros indicadores característicos tanto da escola dos inquiridos – Concelho e Tipo de Escola – como dos próprios – Grupos de Idade e Ciclo de ensino¹⁹. Apresentamos então um segundo plano, que associa a estas variáveis activas (que definem as dimensões) as variáveis suplementares (Figura 8).”

¹⁹ Num primeiro momento utilizámos também o “tempo de serviço”, mas por se encontrar demasiado perto da origem (0,0) acabámos por a retirar da análise.

Figura 8: Caracterização dos perfis de organização de actividade com a comunidade



Identificámos, então:

- Uma associação privilegiada entre as categorias de utilização de Centros de Desporto, Parques/ Jardins, Centros de Ciência Viva, Centros de Saúde, Bibliotecas, Bombeiros e Autarquias, Concelho de Constância, JI e 1º ciclo, Agrupamento e até 35 anos. Estes recursos/ entidades parecem assim ser mais mobilizados por DT/ equiparados mais novos e dos ciclos menos elevados, estando ainda associados com o Concelho mais pequeno da Rede.
- No extremo oposto, encontramos um outro grupo que associa a não mobilização dos recursos anteriores com os ciclos mais elevados (3º ciclo/ Secundário) e o tipo de escola não-agrupada. Registe-se ainda a relativa proximidade da categoria 46-50 anos de idade, que também parece indicar que este grupo reúne ainda inquiridos com idade mais avançada.

- Por outro lado, a não mobilização de Universidades/ Outras escolas, Empresas, Associações Culturais e IPSS parece ser mais característica de inquiridos também com idade mais avançada (51-55 anos, 56 anos ou mais), e que leccionam no 2º ciclo de escolaridade. Assinale-se ainda a proximidade do Concelho da Batalha.
- A organização de actividades em conjunto com esses mesmos recursos não encontra, no entanto, associação com qualquer categoria das variáveis suplementares. Parecem ser, deste modo, mais difíceis de explicar.
- Quanto às categorias Loulé, Castelo Branco, Oeiras e 36-45 anos, estão posicionadas muito próximas ao eixo, não explicando de forma clara qualquer dos grupos definidos anteriormente.

Tais conclusões remetem-nos, uma vez mais, tanto para diferenças nas relações da escola com a comunidade por ciclo como por características da escola (concelho, ciclo de ensino, tipo de escola) e individuais (idade). Ficará por descobrir que outras características individuais podem explicar a mobilização dos recursos e certos tipos de recursos – nomeadamente os menos utilizados.

Tipos de actividades e destinatários

Outro dos aspectos passíveis de explorar nesta temática tem que ver com os objectivos e destinatários de tais utilizações de recursos e apoios da comunidade. Nesse sentido, interessava-nos perceber para que objectivos eram utilizados recursos ou parcerias, sabendo que – tal como referimos nos PE – mais importante que estabelecer e identificar possíveis parcerias é utilizá-las para colmatar problemas ou oferecer melhores condições (Epstein, 2009; Zenhas, 2004).

Antes de passar à análise dos tipos de actividades mais referidas pelos inquiridos, importa assinalar que tentámos utilizar este conjunto de variáveis como variáveis suplementares na ACM atrás descrita, na esperança que pudessem explicar uma ou outra selecção de parceiros preferenciais. No entanto, como as medidas de discriminação as colocaram todas demasiado perto da origem (ver Figura 9 e Tabela 19), não as pudemos manter para o resto da análise. Tal indicará, antes de mais, que a escolha dos parceiros para a organização de actividades conjuntas não poderá ser explicada pelo tipo de actividades oferecidas, pelo menos neste plano com múltiplas variáveis.

No que respeita à análise das frequências do tipo de actividades, constatámos que a esmagadora maioria dos DE inquiridos (mais de 80%) respondeu que utilizava recursos ou parcerias da comunidade para todas as possibilidades sugeridas – Estágios, Complementar programa curricular/ visitas de estudo, Actividades extra-curriculares, Acções de solidariedade, Transportes, Concursos/ Torneios, Seminários/ Workshops/ Outros cursos –, não acrescentando outras hipóteses quando para tal foram convidados. Este ponto de vista institucional não nos permitiu, uma vez mais, estabelecer determinadas associações e perceber eventuais diferenças entre os inquiridos.

No questionário dos DT as diferenças foram mais visíveis, recaindo a preferência para Actividades extra-curriculares (83%), Complementar programa curricular/ visitas de estudo (80%) e transportes (72%). Mais de metade dos inquiridos também referiu Acções de solidariedade (63%) e Concursos/ Torneios (52%). Os Seminários/ workshops e os Estágios foram as actividades menos referidas (43% e 25% respectivamente).

Conseguimos encontrar, neste caso, associações entre algumas variáveis do tipo de actividades com as dos parceiros/ recursos da comunidade (Tabela 20). Entre os resultados mais importantes destacamos que os tipos de actividades “Complementar Programa Curricular/ Visi-

tas de Estudo” e “Actividades Extra-curriculares” se encontram associados com todos os tipos de recursos/ entidades mobilizados para organização de programas conjuntos, não havendo portanto uma escolha dos recursos consoante a actividade pretendida.

Por seu lado, os “Seminários/ Workshops” apenas se encontram associados com três variáveis, que são, por ordem de intensidade, “Associações Culturais”, “Universidades/ Outras escolas” e “Empresas”. Neste caso, sim, a escolha dos parceiros parece estar mais articulada com o tipo de actividade pretendido.

Figura 9: Medidas de discriminação da ACM com as variáveis de “tipo de actividades” como variáveis suplementares

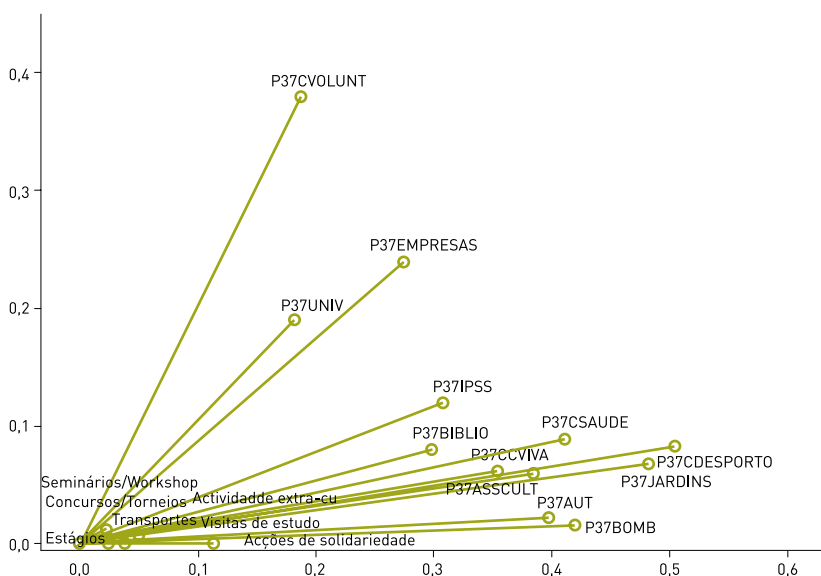


Tabela 19: Medidas de discriminação da ACM das variáveis de “tipo de actividades” como variáveis suplementar

	Dimension		Mean
	1	2	
Estágios ^a	,024	,000	,012
Visitas de estudo ^a	,096	,000	,048
Actividades extra-curriculares ^a	,114	,000	,057
Ações de solidariedade ^a	,134	,005	,069
Transportes ^a	,038	,001	,019
Concursos/ Torneios ^a	,049	,008	,029
Seminários/ Workshops ^a	,023	,012	,017
Active Total	4,206	1,405	2,806

a. Supplementary variable.

Tabela 20: Tipos de actividade segundo os tipos de recursos para organização de actividades conjuntas²⁰

			Tipo de recursos para organização de programas conjuntos					
			Autarquias	Bibliotecas	IPSS	C.Ciência Viva	Centros Saúde	Centros Desporto
Tipo de actividades	Estágios	Associação	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Não
		Qui ²	5,063	6,768			7,911	
		Significância	0,024	0,009			0,005	
		Phi	0,136	0,158			0,171	
	Complementar Programa/ Visitas de estudo	Associação	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
		Qui ²	11,166	18,830	4,604	7,818	9,321	10,268
		Significância	0,001	0,000	0,032	0,005	0,002	0,001
		Phi	0,200	0,259	0,128	0,167	0,182	0,191
	Actividades extra-curriculares	Associação	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
		Qui ²	23,802	15,019	5,589	7,446	10,370	18,974
		Significância	0,000	0,000	0,018	0,006	0,001	0,000
		Phi	0,284	0,229	0,140	0,161	0,190	0,258
	Acções de solidariedade	Associação	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
		Qui ²	34,737	5,305	8,170		32,385	8,375
		Significância	0,000	0,021	0,004		0,000	0,004
		Phi	0,357	0,139	0,173		0,344	0,175
	Transportes	Associação	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não
		Qui ²	8,271	13,635				
		Significância	0,004	0,000				
		Phi	0,173	0,222				
	Concursos/ Torneios	Associação	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Sim
		Qui ²	9,888	3,978			9,468	17,154
		Significância	0,002	0,046			0,002	0,000
		Phi	0,191	0,121			0,187	0,251
	Seminários/ Workshops	Associação	Não	Não	Não	Não	Não	Não
		Qui ²						
		Significância						
		Phi						

²⁰ Nota: assinalámos em cada linha as duas associações mais intensas.

			Tipo de recursos para organização de programas conjuntos					
			Parques/ Jardins	Empresas	Uni./ Esc.	Bombeiros	Ass. Culturais	Centros Volun- tariado
Tipo de actividades	Estágios	Associação	Não	Sim	Sim	Não	Não	Não
		Qui ²		4,146	6,351			
		Significância		0,042	0,012			
		Phi		0,123	0,153			
	Complemen- tar Progra- ma/ Visitas de estudo	Associação	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
		Qui ²	18,108	9,031	12,133	4,459	10,568	6,068
		Significância	0,000	0,003	0,000	0,035	0,001	0,014
		Phi	0,254	0,180	0,208	0,126	0,194	0,147
	Actividades extra- curriculares	Associação	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
		Qui ²	13,363	5,350	13,956	8,787	18,412	4,979
		Significância	0,000	0,021	0,000	0,003	0,000	0,026
		Phi	0,216	0,137	0,221	0,175	0,254	0,132
	Acções de solidarie- dade	Associação	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
		Qui ²	10,946	8,863	10,114	21,207	19,744	16,904
		Significância	0,001	0,003	0,001	0,000	0,000	0,000
		Phi	0,200	0,180	0,192	0,279	0,269	0,249
	Transportes	Associação	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
		Qui ²	11,008		4,788		4,382	
		Significância	0,001		0,029		0,036	
		Phi	0,200		0,132		0,126	
	Concursos/ Torneos	Associação	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Não
		Qui ²	6,235	3,904		8,018	4,968	
		Significância	0,013	0,048		0,005	0,026	
		Phi	0,151	0,120		0,172	0,135	
	Seminários/ Workshops	Associação	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Não
		Qui ²		4,040	9,512		11,399	
		Significância		0,044	0,002		0,001	
		Phi		0,122	0,188		0,205	

Retomando a análise de frequências dos tipos de actividades, é de apontar que a maior referência a actividades extra-curriculares não é de estranhar e decorre, segundo Dias (2003), de uma longa tradição nas relações escola/ comunidade que caracterizam a “abertura à comunidade” mas não se baseiam em efectivos parceiros educativos (“escola em parceria”). A utilização de recursos para complementar o programa e visitas de estudos também é muito comum, e, como muitos entrevistados afirmaram, sempre enquadrada a nível disciplinar. Essas visitas de estudo podem igualmente servir outros propósitos, como o desenvolvimento de pertença e identificação à comunidade:

“Como é que nós motivamos os nossos alunos para gostarem da terra onde vivem? Tem que ser desta forma. Levá-los aos sítios” (DT)

Estes dois tipos de objectivos servem mais especificamente os alunos e demonstram alguma associação com o tipo de escola²¹. Aspecto curioso é que as “acções de solidariedade” para com a comunidade parecem estar associadas com o “tempo de serviço” dos inquiridos ($Qui^2=18,088$ para $sig=0,000$; $VCramer=0,258$), existindo uma afinidade significativa entre os *mais de 20 anos de serviço* e *utilizar recursos e parcerias para acções de solidariedade* (73% dos inquiridos com mais de 20 anos de serviço realizam-nas, contra apenas 25% dos professores há menos de 9 anos). O mesmo acontece, embora com menos intensidade, entre seminários/ workshops e “tempo de serviço” ($Qui^2=8,73$ para $sig=0,031$; $VCramer=0,182$): cerca de 50% dos inquiridos com mais de 20 anos de serviço realizam seminários/ workshops com parceiros da comunidade.

Tal dever-se-á a uma eventual mudança de mentalidades entre os professores mais novos – menos disponíveis para esse tipo de iniciativas – ou decorrerá de uma maior confiança entre os professores mais velhos e alguns membros da comunidade, que lhes permita avançar para acções deste carácter? Com efeito, as relações entre a escola e comunidade, se se constroem mais a um nível individual e não institucional (Epstein, 2009), como parecem indicar os dados, necessitam de tempo de forma a fortificar laços entre as diversas individualidades. Não podemos deixar de pensar que esta questão também poderá estar relacionada com o local de residência dos próprios professores, sendo que em contextos onde a coincidência entre local de trabalho e de residência a capacidade de relacionamento com elementos de comunidade poderá estar mais facilitada.

Para além das actividades já referidas que se dirigem aos alunos, encontrámos por intermédio das entrevistas aos DE outros tipos de iniciativas ou actividades com os mesmos destinatários, como a atribuição de prémios de mérito. Outras iniciativas que à primeira vista seriam destinadas a determinados alunos podem também permitir à escola alargar o seu leque de prestação de serviços (oferecendo, por exemplo, cursos de formação para adultos) e colmatar alguma carência de recursos:

“E temos aqui alunos [...] com necessidades educativas especiais, mas não temos aqui nenhum [...] especialista, e portanto ainda este ano precisámos de alguém para nos ajudar com um menino que tínhamos aí de surdez, e portanto fizemos uma parceria com outra escola e foi, as sessões de terapia de fala foi na outra escola” (DE).

É além disso importante assinalar que, neste caso, o estabelecimento da parceria está efectivamente articulado com uma necessidade da escola e permite que esta preste outro tipo de serviços para além dos propriamente escolares (Epstein, 2009; Newman, 1995, cit. em Henderson & Mapp, 2002: 156). Noutros casos foi também possível compreender esses aspectos, sempre por meio das entrevistas²². Veja-se, a título de exemplo, um caso em que o apoio da comunidade serviu para fazer pressões junto de entidades superiores:

“Já tem havido ocasiões em que é necessária por exemplo... Não temos ginásio. [...] E muitas vezes sabe que a pressão dos pais junto da tutela, junto do Ministério é mais profícua do que a nossa pró-

21 A relação entre *Actividades extra-curriculares* e *tipo de escola* apresenta um valor de Qui^2 de 4,518 para $sig=0,034$ (Phi: 0,126), enquanto para *Complementar Programa Curricular/ Visita de Estudo* o valor é de 4,572 para o mesmo nível de significância (Phi: 0,128).

22 Entre as mais referidas, destacam-se as parcerias com intuito de fazer obras/ instalações na escola, financiamentos de vários tipos (materiais, deslocações, projectos, etc.), alargar oferta de serviços educativos (cursos de formação, RVCC, ou outros), ou mesmo prestação de serviços (por exemplo, com a vinda de médicos ou enfermeiros às escolas).

pria, portanto às vezes já temos, em anos anteriores chamado, feito Assembleias de Pais para dar conta dessa nossa preocupação, de fazer diligências em conjunto para pedir audiências à Câmara, ao Ministério” (DE).

Aqui fica patente o alerta para um objectivo comum – as melhores condições das instalações escolares – e a mobilização das relações sociais para o concretizar, pondo o “capital social” em funcionamento. Por outro lado, e tal como avançado por Epstein (2009), a relação com a comunidade pode ajudar a reforçar laços com as famílias dos alunos, seja por oferecer seminários ou colóquios sobre temas de interesse dos EE ou por fazer a articulação com outras entidades no apoio e serviço social de famílias carenciadas:

“Nós neste momento tivemos uma parceria com uma Associação [...] para fazer um gabinete de atendimento aos pais. [...] Porque achámos que era interessante, virem cá, com os seus problemas, se os houver....pedir ajuda, às vezes para apoiar [...] o que fizemos aqui com esta Associação [...] foi realmente um apoio mais com um psicólogo, portanto...assistente social, portanto para esse tipo de problemas com que os pais se confrontam. Até problemas pontuais” (DE).

Uma das entrevistas dos DT também nos indicou que a cedência de espaços da comunidade para mais facilmente chegar às famílias seria um aspecto a explorar:

“Este ano, [...] a avaliação, de entrega das notas do primeiro período...dividi em três partes. Uma, legal, fiz aqui na escola [...] a uma hora que vieram três ou quatro. Depois noutra dia, também aqui na escola, vieram mais três ou quatro. E no outro dia, contactei o centro Social de X que tem duas salas a funcionar nos bairros sociais aqui [perto] e disponibilizaram-me automaticamente uma sala, onde eu fui fazer uma reunião com os pais daquele bairro” (DT).

Convém destacar finalmente algumas iniciativas dirigidas à própria comunidade. Como vimos, a escola também pode ser um recurso, respondendo à característica de reciprocidade apontada no enquadramento teórico: a “escola em parceria” deve, ela própria, constituir-se como uma mais-valia para a comunidade envolvente (Dias, 2003). Entre outros aspectos, salientamos a cedência de espaços ou instalações e a dinamização de espaços da comunidade:

“Fizemos uma parceria com a associação de ténis [...]. A escola muitas vezes cede um espaço para reuniões [...] e eles cedem-nos o espaço para os nossos alunos irem lá praticar o ténis” (DE)

“Nós vamos fazer este ano duas parcerias, que há dois museus que estão fechados, e uma das coisas que eu já tinha combinado este ano era pô-los abertos com os nossos miúdos.” (DE).

Segundo Epstein (2009), a escola também demonstra estar ao serviço da comunidade a partir do momento em que faz a divulgação de serviços, programas e apoios do meio local. Esse foi também um dos aspectos que abordámos no questionário: os dados que daí decorreram indicam-nos que a maioria dos DT a transmite oralmente em sala de aula ou em reuniões de EE (93%), sendo também comum a afixação em placards (45%). Menos frequentes são a divulgação por e-mail ou carta (33%) ou a publicação no site ou no jornal da escola (19%).

Ficou claro também pelas entrevistas que as escolas promovem alguns momentos para representantes da comunidade fazerem a sua promoção e divulgação, sobretudo no caso de orientações escolares. O que importará saber, futuramente, é se essa informação divulgada é convenientemente apropriada e mobilizada pelos respectivos alunos e famílias, o que só se poderá concluir observando esse grupo de actores:

“Às vezes eu recebia informação sobre concursos, mas recebia de fora e enviava para o gmail e dizia-lhes [aos alunos]. Julgo que nenhum deles pegou em nada. De qualquer maneira, eles tinham lá a informação” (DT).

Por outro lado, notou-se nas entrevistas a preocupação de vários dirigentes na divulgação das próprias actividades das instituições escolares:

“Se calhar a divulgação das nossas actividades é o nosso calcanhar de Aquiles, porque muitas vezes nós fazemos e ficamos muito fechados, connosco próprios.” (DE).

Essa divulgação das actividades, e também, seguramente, dos resultados e feitos dos alunos e escolas, permitirá segundo os entrevistados promover uma boa imagem da instituição junto da comunidade mais alargada e, sobretudo, dos pais dos alunos (Sanders, 2009). Segundo alguns, essa divulgação também terá que ser feita por intermédio de outras entidades, seja socorrendo-se de organizações *media*, seja a nível do Concelho:

“Há um défice na divulgação das actividades, das ofertas, que eu julgo que as escolas não podem resolver individualmente. [...] Deveria ser a autarquia, por exemplo, a ter um portal de educação do Concelho onde os cidadãos pudessem ir e daí serem canalizadas para as páginas da escola ou para as informações que interessam no conjunto aos cidadãos e não de cada escola.” (DE).

Percepção da relação escola/ comunidade

Finalmente, procurámos apurar a percepção sobre a relação escola/ comunidade por parte dos inquiridos. Os DE dividiram-se principalmente entre aqueles que consideram essa relação *suficiente* (50%) e os que a consideram *forte* (44%), demonstrando pois que a nível institucional os indivíduos parecem estar convictos que as relações que estabelecem com a comunidade assumem uma intensidade adequada para os propósitos das instituições escolares.

Entre algumas das razões invocadas pelos DE para uma menor relação com a comunidade, ressaltamos, por um lado, limitações da própria escola (seja por ordem ideológica seja por outras razões) e, por outro, uma certa “falta de cultura participativa” da comunidade:

“Nós estamos muito condicionados por falta de espaço [...]. Não temos nada para oferecer a não ser uma boa formação dos nossos alunos. E para que ela [a escola] seja reconhecida lá fora é preciso muito investimento” (DE).

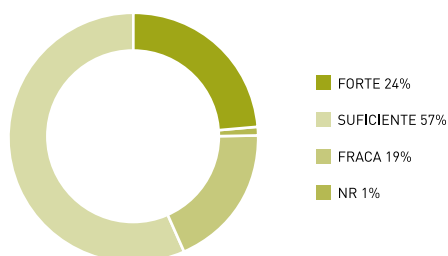
“Por outro lado, só agora as empresas [...] vêem também a necessidade de investir um bocadinho mais nas escolas. E a responsabilidade social das empresas é uma coisa que só agora se começa a fazer notar. E portanto há um longo caminho a percorrer nisso” (DE).

Quanto aos DT, a maioria respondeu que a relação é *suficiente* (56%), embora haja percentagens consideráveis de inquiridos que a classifiquem como *forte* (24%) ou *fraca* (18%). Dentro dos que a consideram *fraca*, a principal razão evocada foi mesmo a *pouca disponibilidade da comunidade* (46%), seguida da *falta de tempo devido ao programa curricular* (26%) e do motivo *não é tradição da escola* (14%).

“Ainda não se utilizam os recursos que estão na comunidade quanto se poderia. [...] A escola ainda está muito fechada sobre si [...], acho que a escola tem que se abrir mais à comunidade e a comunidade tem que estar mais disponível às vezes para...aproveitar o que a escola pode dar. Porque também acho que muitas vezes a comunidade não tem...verdadeira noção do recurso que é uma escola (DT).

Aqui reconhecemos algumas das limitações identificadas por outros estudos sobre a relação escola/ família (Diogo, 1998, cit. em Zenhas, 2004), como a tradição de separação entre as duas esferas.

Figura 10: Percepção da Relação Escola/ Comunidade – DT (%)



Entre outras dificuldades desta relação que emergiram nas entrevistas, mas não tanto nos questionários (apenas 7% a referiram), está a falta de financiamento – extremamente relacionada, pelo menos segundo este testemunho, com uma iniciativa de carácter pessoal:

“Já andei no torneio de xadrez, extra, que era com a Câmara [...]. Isso era aos fins-de-semana [...], gastava dinheiro do meu carro [...], ninguém me paga nada...”

Observámos ainda que a “percepção da relação com a comunidade” parece estar associada, ainda que com baixos valores, com o “ciclo de ensino”. Esta conclusão pode ser extraída da Tabela 21 e é sustentada pelo teste do Qui² (18,235 para $sig= 0,006$) e VCramer (0,179).

Olhando para os resíduos ajustados estandardizados, destacamos a afinidade significativa entre os inquiridos do 3º ciclo e Secundário e a percepção de uma relação *fraca/ inexistente* e, ao contrário, a tendência para a associação entre o ser DT do 2º ciclo e considerar a relação escola/ comunidade como *forte*.

Por outro lado, quando questionados sobre se consideravam que se devia promover uma maior aproximação à comunidade, a maioria dos respondentes dos dois grupos de inquiridos responderam que sim (93% no caso dos DE, 80% no caso dos DT). Mais uma vez, estamos perante as representações já patentes no discurso social e político que incentiva à abertura da escola à comunidade.

Tabela 21: Percepção da relação escola/ comunidade por parte dos DT face ao ciclo de ensino (%)

			Ciclo de ensino				Total
			Jl	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo/ Sec.	
Percepção	Frac/ Inexistente	% em coluna	9,1	9,9	27,5	24,1	18,9
		% em linha	3,7	16,7	20,4	59,3	100
		Resíduos aj.	-1,2	-2,7	1,5	2,1	
	Suficiente	% em coluna	59,1	65,9	35	57,1	57
		% em linha	8	36,8	8,6	46,6	100
		Resíduos aj.	0,2	2,1	-3	0,0	
	Forte	% em coluna	31,8	24,2	37,5	18,8	24,1
		% em linha	10,1	31,9	21,7	36,2	100
		Resíduos aj.	0,9	0,0	2,1	-2	

Tais normativos levam mesmo alguns dos entrevistados a conceber essa relação quase como “obrigatória”:

“A própria orgânica do Ministério e todas as leis que têm saído recentemente também implicam um pouco essa... até nomeadamente agora o Conselho Geral, com a ligação às Associações, à autarquia, nós temos que nos envolver com a comunidade...somos quase obrigados” (DT).

Outros ressalvam a necessidade de apoio da comunidade face às novas responsabilidades da escola:

“Penso que realmente a escola sozinha não pode nem deve dar resposta a tudo. E se há problemas que estão ao nível da família há outros que a comunidade de alguma forma tem os meios para dar a resposta [...] Porque senão qualquer dia a própria escola afunda-se, qualquer dia somos mais quase naufragos do que sobreviventes. [...] Até porque neste momento é pedido uma série de coisas à escola que... começa a ser difícil dar resposta. A escola sozinha não tem resposta para isso” (DE).

Pontos de reflexão

Os questionários aplicados aos DE e DT/ equiparados dos agrupamentos/ escolas da Rede ES-CXEL permitiram-nos contribuir para um conhecimento generalizado sobre alguns aspectos da relação escola/ comunidade no conjunto da Rede, a partir do ponto de vista dos agentes escolares.

Importa destacar, antes de mais, a diferença de respostas obtidas a nível institucional – os DE – e individual – dos próprios professores –, patente em quase todas as questões focadas. Se no primeiro nível as relações com a comunidade parecem ser mais frequentes, mais intensas, direccionadas para todo o tipo de actividades sugeridas e percepcionadas como “suficientes” ou “fortes”, isso não se traduz claramente para o nível individual. Será isso simplesmente devido ao facto de uns representarem a escola no seu todo e considerarem todas as relações com a comunidade e outros apenas aquelas que desenvolvem individualmente? Ou terá que ver com discursos e ideologias defendidas institucionalmente mas que não passam, pelo menos com a devida intensidade, a práticas efectivamente vividas?

Outra das questões que nos foi suscitada pela confrontação dos dados quantitativos com as entrevistas realizadas foi o carácter por vezes “vazio” de sentido ou de objectivos de certas “parcerias”, utilização e mobilização de recursos da comunidade. Se os directores estabelecem

relações com todo o tipo de entidades e para todo o tipo de actividades sugeridas, serão elas estrategicamente orientadas (Lin, 1999)? Respondem efectivamente a carências e necessidades das escolas ou procuram elas potenciar saberes, instrumentos e recursos da comunidade? Ou serão elas relações mais vagas e indefinidas, que não podemos apelidar de verdadeiras “parcerias socioeducativas” (Dias, 2003), visto que não partem de uma discussão prévia sobre um trabalho conjunto e objectivos a atingir (Sanders, 2009) – como vimos, a maior parte das relações baseia-se numa “utilização dos recursos” e não da “organização de actividades conjuntas”, mesmo para o conjunto de DE inquiridos.

O cunho esporádico de que se revestem alguns contactos com a comunidade não deixam no entanto de poderem ser calculados racionalmente, no sentido de resolver algum problema pontual ou necessidade da escola. É esse o caso de relatos de directores que nos revelam que estabeleceram parcerias para obras na escola ou para o acompanhamento de um aluno com necessidades educativas especiais, na falta de profissionais competentes na escola. É duvidoso, porém, que tais contactos possam constituir capital social, pois não parece que a escola esteja inserida numa rede permanente de relações exteriores (Adler, 2002; Lin, 2001), nem que essas relações estejam baseadas em valores e objectivos comuns (Coleman, 1988). São, antes, relações puramente instrumentais, mas que – pelo menos a partir dos dados de que dispomos – não resultam de uma contínua renovação e investimento.

O ponto de vista particular permitiu-nos, por seu lado, apreender algumas diferenças entre o conjunto de DT/ equiparados inquiridos na forma como se relacionam com outros actores da comunidade, apesar dos índices relativos à frequência de utilização de recursos e organização de actividades conjuntas construídos revelarem, na sua maioria, uma relação “fraca” com a comunidade envolvente. A relação mais “personalizada” com alguns agentes da comunidade e o tipo de recursos/ entidades utilizadas diferem então segundo o ciclo de ensino, o tipo de escola, o tempo de serviço e também, por vezes, o Concelho.

É de sublinhar, ainda, a preferência por certos tipos de entidades/ recursos, como as Bibliotecas, as Autarquias e os Centros de Saúde²³. Por explicar ficou ainda a pouca utilização de Associações Culturais, sendo que os dois tipos de actividades mais referidas são as “actividades extra-curriculares” e “complementar programa curricular/ visitas de estudo”. No entanto, a escolha dos parceiros preferenciais não difere muito consoante o tipo de actividades oferecidas – pelos menos aquelas mais evocadas –, sendo mais uma vez de questionar a escolha estratégica dos parceiros para tipos de actividades/ objectivos específicos. Será, então, que a selecção dos parceiros e o estabelecimento de relações é verdadeiramente precedida de determinado tipo de motivação e orientação dos actores (Lin, 2001)? Esta questão é ainda mais pertinente se considerarmos que menos da metade dos inquiridos vai, por sua iniciativa, à procura dos contactos necessários e de informações da comunidade – na maioria dos casos, essa informação chega-lhes através das próprias instituições ou do director da escola.

23 Dever-se-ão simplesmente a contactos “obrigatórios”? Com efeito, a relação com a Autarquia é praticamente inquestionável para qualquer caso, as bibliotecas podem cingir-se apenas às bibliotecas escolares (não havia distinções no questionário) e o contacto com os Centros de Saúde resultar somente do programa nacional de saúde escolar (Despacho nº12.045/2006, publicado no Diário da República nº110 de 7 de Junho). Estaremos perante um caso de mero “accessed social capital” e não “mobilized social capital”, conforme as definições de Lin (2001)?

Mesmo assim, em termos de representações sobre a relação escola/ comunidade, os dois conjuntos de inquiridos entendem, na sua esmagadora maioria, que se devia promover uma maior aproximação à comunidade – embora ambos afirmem que a relação efectivamente vivida é, no mínimo, suficiente. A questão que fica em suspenso, dado o confronto com os testemunhos das entrevistas, é se esse discurso advém de um sentido de “obrigatoriedade” – pela pressão do discurso social e político sobre estas questões e pelo enquadramento legal – ou de “necessidade” de abertura ao exterior e do estabelecimento de parcerias – por se compreender que as escolas beneficiam dessa ajuda e apoio exteriores.

CONCLUSÃO

Ao longo deste trabalho, procurámos compreender a forma como a escola e os seus profissionais se relacionam com a comunidade envolvente, no âmbito das recentes tendências das políticas educativas portuguesas. Reconstituímos, num primeiro momento e com recurso a bibliografia variada, os principais sentidos e direcções que caracterizaram essas políticas desde meados dos anos oitenta, não deixando de reflectir sobre o significado de alguns termos utilizados, bem como sobre as implicações que tais normativos têm nos papéis e acções dos vários actores em questão.

Ficou claro, assim, que a escola pública portuguesa se confronta hoje em dia com um novo modelo de escola, face às medidas de descentralização, autonomia e gestão que contrastam com o modelo centralizado e a compelem a relacionar-se com mais intensidade com a sua comunidade envolvente, identificando-se com o meio e usufruindo dos recursos que este lhe pode oferecer. Essa aproximação entre as duas esferas opera-se com efeito em torno de dois eixos principais (Barroso, 2005a): a identificação de objectivos e interesses comuns e a mobilização estratégica de recursos.

Reconhecendo a importância deste nível *meso* nas análises sociológicas, e não limitando a noção de “comunidade” às famílias dos pais dos alunos, mas antes focando essencialmente em instituições, organizações e outras entidades que rodeiam as escolas (Epstein, 2009; Sanders, 2009), procurámos abordar a relação escola/ comunidade de forma inovadora, recorrendo ao conceito de capital social. Apesar de ainda não se ter chegado, a nível científico, a uma definição consensual do conceito, duas perspectivas revelaram-se particularmente profícuas no estudo desta relação: a de Coleman (1988) e a das redes sociais (Lin, 2001; Adler & Kwon, 2002).

A partir da exposição e reflexão sobre essas duas perspectivas, retivemos, em primeiro lugar, as ideias de Coleman (1988) no que diz respeito a expectativas, normas e objectivos comuns em comunidades relativamente fechadas. O posterior confronto com algumas investigações realizadas, nomeadamente a da equipa de Epstein (2009) reforçou este aspecto, ao sublinhar a importância da consonância e cooperação entre várias esferas de influência sobre os alunos (escola, família e comunidade) para a concretização mais eficaz de objectivos comuns – em última análise, o sucesso dos alunos. O enfoque das redes permitiu-nos, em segundo lugar, complementar os eixos de análise da relação, ao incidir sobretudo sobre acções instrumentais na procura e mobilização de recursos (Lin, 2001) através da rede de relações de um indivíduo ou instituição.

O percurso pelas poucas investigações que se debruçaram sobre estas questões permitiu-nos aperfeiçoar e consolidar a nossa problemática e objecto de estudo, aproveitando o campo de observação proporcionado pela participação do Projecto ESCXEL na definição do tipo de metodologia e técnicas de recolha e análise da informação. Procurámos então estudar como é entendida a relação escola/ comunidade e os tipos de ligações que se estabelecem entre a escola e os actores exteriores, partindo do ponto de vista dos directores de escola e directores de turma. Consideramos que a combinação da análise de conteúdo dos documentos orientadores da escola (os Projectos Educativos) com a análise estatística dos dados dos questionários contribuiu para um melhor conhecimento e reflexão sobre esta relação.

No último capítulo, apresentámos e discutimos os resultados a que aportámos através dessas duas análises distintas. Permanecemos, no entanto, com algumas reflexões e questões em torno dos objectivos que atrás enunciámos que não poderíamos deixar de expor nestas considerações finais.

Em primeiro lugar, no que diz respeito às representações sobre a relação escola/ comunidade em geral, identificámos uma certa naturalização do discurso, patente quer em aspectos que pudemos apreender através da leitura dos PE quer das entrevistas realizadas, e mesmo, em último caso, na resposta à questão do questionário sobre se os inquiridos consideram se é necessária

uma maior abertura à comunidade. De facto, deparámo-nos com o discurso da necessidade de “abertura” e “envolvimento” com a comunidade e o meio local nas introduções, objectivos ou missão dos PE; nas entrevistas, foi recorrente o uso de termos directivos como “deve” ou “é necessário”; a razão para tal posição é, porém, raramente especificada.

Será este fenómeno efeito de uma certa incorporação do discurso social e político que incentiva essa relação e dispensa reflexão sobre a matéria? Ao lermos vários projectos de escola e as transcrições das entrevistas, é notória a apologia da ligação com a comunidade, como se as parcerias e os programas com o meio local tivessem adquirido um carácter intrinsecamente bom. Este facto explicaria, por um lado, a aparente falta de selecção de informação pertinente para a acção escolar a expor nos PE e a escassa ponderação de objectivos e metas a atingir no estabelecimento das parcerias, bem como o aparente recurso indiscriminado a parceiros para diferentes tipos de actividades. Justificaria, ainda, a falta de informação sobre a avaliação dessas parcerias, aspecto que não deixa de surpreender, pois é inerente a todas as medidas de descentralização e autonomia – por serem incentivadas no discurso retórico, não significa que toda e qualquer relação com a comunidade seja benéfica, não dispensando portanto qualquer avaliação.

Assim, se é certo que nos documentos orientadores das escolas analisados é comum a referência à comunidade em termos da sua descrição geográfica, social ou económica, é menos evidente a análise desses dados e características para uma melhor definição da acção escolar: poderemos falar de uma verdadeira construção da identidade da escola segundo a comunidade envolvente se esta se limita a descrever esse meio?

Quanto à configuração da relação da comunidade em termos de direcção e intensidade, ficou patente o carácter esporádico destas relações, servindo ora propósitos pontuais (lembramo-nos aqui da comparação dos dois índices de relação com a comunidade) ora resultando de iniciativas individuais sem continuidade a nível mais abrangente e institucional. Poderemos assim falar de verdadeira relação com a comunidade? Esta é uma pergunta que se impõe, não só devido a estas características (intensidade e falta de estabelecimento de objectivos e avaliação), como também face à própria natureza dos verbos utilizados nos documentos orientadores e entrevistas – “é necessário”, “devemos”, etc. –, que parecem denunciar ainda um caminho a percorrer no estabelecimento de tais relações, ao mesmo tempo que explicam a falta de justificação para o fazer.

Este aspecto alerta-nos desde logo para a urgência de estudos científicos sobre a matéria, isto é, sobre o impacto deste tipo de relações nas variáveis escolares. É verdade que, como referimos anteriormente, notámos uma carência de avaliação dos programas e parcerias tanto nos documentos orientadores como nas entrevistas, mas o nosso trabalho não nos permitiu distinguir que tipos de relação com a comunidade têm efeitos positivos nos resultados dos alunos, na melhoria de aprendizagens ou mesmo no seu comportamento em geral. Só através duma análise sistemática poderíamos então perceber se e quais os tipos de relação desejáveis (talvez não só de um ponto de vista estritamente pedagógico mas, quem sabe também, gestor) e não cair no pressuposto e discurso de senso comum que qualquer relação com comunidade é vantajosa, necessária ou útil, para qualquer uma das partes.

As características da relação efectivamente vivida com a comunidade que pudemos apreender deste conjunto de escolas, conjugado com a constatação da pouca referência ao meio local nos PE, leva-nos a considerar que não há uma base de interesses, valores e objectivos comuns sobre a qual construir uma relação mais prolongada, sendo que a participação da comunidade é limitada: surge apenas como um “stock” de recursos (utilizados pela escola, mas não alvo de programas continuados) e a sua participação nas decisões estratégicas da instituição escolar e

na definição da sua política é limitada. Tal dever-se-á apenas a uma pouca abertura da escola e dos seus profissionais, ou também a uma falta de cultura de participação da própria comunidade?

Esta é outra das questões que nos obriga a admitir algumas limitações no nosso próprio estudo, ao mesmo tempo que abre portas para futuras pistas de investigação. Restringimo-nos, aqui, ao ponto de vista de actores escolares, especificamente os directores de escola e os professores. Sabemos, no entanto, que esta relação há outras pessoas envolvidas, desde os próprios alunos, às suas famílias, como aos outros elementos da comunidade (Henderson & Mapp, 2002). Importará questionar esses eventuais parceiros sobre as suas motivações para ingressarem em relações deste tipo, os benefícios e obstáculos que aí encontraram bem como o grau da sua iniciativa para participar activamente na vida das escolas da sua zona de influência. A questão de fundo que se coloca é mesmo se estes estarão preparados para assumir as novas responsabilidades inerentes à descentralização e “autonomização” das escolas.

Todas estas questões dão-nos os elementos necessários para apreciar esta relação em termos de capital social e as conclusões que atrás expusemos foram enquadradas das perspectivas que adoptámos ao longo de todo o trabalho. Ressalvamos, uma vez mais, que do que podemos analisar a partir dos documentos orientadores das escolas e das entrevistas, estas não se orientam, de forma geral, no sentido da capitalização de recursos benéficos para a escola a longo prazo, sendo de considerar que, quando confrontadas com determinada necessidade ou carência, procurem recursos do meio local para os satisfazer. Esta acção não decorrerá forçosamente de uma rede de relações construída activamente pela escola, até porque são insuficientes os DE e DT que admitem “ir à procura” de parceiros: decorrerá ela de uma ligação próxima com a autarquia (um dos principais “parceiros”, segundo os questionários) que fornece os contactos necessários? Será correcto falarmos em capital social, se as relações não são – aparentemente – próximas (Coleman, 1988) nem existe claramente uma rede continuada de relações com recursos que cada um pode mobilizar (Lin, 2001)?

Finalmente, e não menos importante, permanece uma questão de carácter mais geral, à qual, face à falta de dados disponíveis sobre a matéria, ainda não é possível dar resposta. Esta tem que ver com o grau de centralização/ descentralização do sistema de ensino português e dos seus efeitos nos desempenhos das escolas e dos seus alunos. Com efeito, ao contrário de muitos dos países europeus, Portugal teve tradicionalmente um sistema fortemente centralizado, que, como vimos, só agora evidencia sinais de propensão à desconcentração, traduzida pela transferência de certas competências administrativas e de gestão para as autoridades locais e instituições escolares.

Herdeiros de um sistema fortemente centralizado, tanto professores, como directores, como a comunidade em geral (famílias e representantes das instituições e entidades do meio local), estarão preparados para assumir as responsabilidades que lhes são pedidas neste novo modelo? O seu maior peso na vida escolar trará efectivamente efeitos positivos? Que dizer de outras variáveis características de todos os implicados neste processo no país (capital humano, níveis de participação cívica, variáveis socioeconómicas concelhias ou familiares, valor social do bem educativo) que certamente têm uma palavra a dizer no sucesso de tais medidas?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADLER, Paul S.; KWON, Seok-Woo (2002), "Social Capital: Prospects for a new Concept" in *Academy of Management Review*, Vol.27, nº1, pp.17-40.

AFONSO, Almerindo Janela (2001a), "A redefinição do papel do Estado e as Políticas Educativas – Elementos para pensar a transição", *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 37, pp.33-48.

AFONSO, Almerindo Janela (2001b), "Reforma do Estado e Políticas Educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a Emergência da Regulação Supranacional", *Educação e Sociedade*, ano XXII, nº 75, pp. 15-32.

ALVES, Natália (2008), *Juventudes e inserção profissional*, Lisboa: Educa.

ALVES, Natália; CABRITO, Belmiro; CANÁRIO, Rui e GOMES, Rui (1997) "A escola e o espaço local: Políticas e actores" in *Escola e Comunidade Local*, Ministério da Educação, Instituto de inovação educacional.

AINSWORTH, James W. (2002), "Why does it take a Village? The Mediation of Neighborhood Effects on Educational Achievement", *Social Forces*, September, vol. 81, nº 1, pp.117-152.

BARDIN, Laurence (1997), *Análise de Conteúdo*, Lisboa: Edições 70.

BARROSO, João (2001), "As políticas de Reforço da Autonomia no contexto da alteração dos modos de regulação da escola pública", texto policopiado, *Sumário e Lição de Síntese*, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

BARROSO, João e VISEU, Sofia (2003), "A emergência de um mercado educativo no planeamento da rede escolar: de uma regulação pela oferta a uma regulação pela procura", *Educ. Soc.*, Campinas, vol.24, nº84, pp.897-921.

BARROSO, João (2004), "A autonomia das escolas: uma ficção necessária", *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 17, nº2, Universidade do Minho, pp.49-83.

BARROSO, João (2005a) *Políticas Educativas e Organização Escolar*, Lisboa, Universidade Aberta.

BARROSO, João (2005b) "O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas", *Educ. Soc.*, Campinas, vol.26, nº92, pp.725-751.

BATTISTICH, Victor, HOM, Allen (1997), "The Relationship between Student's Sense of their School as a Community and Their Involvement in Problem Behaviors", *American Journal of Public Health*, Vol. 82, nº2.

BOURDIEU, Pierre (1978), "Classement, déclassement, reclassement", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, vol. 24, nº1, pp. 2-22.

BOURDIEU, Pierre (1980), "Le capital social", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, vol. 31, pp. 2-3.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. (1970), *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris: Minuit.

BRYK, Anthony S., DRISCOLL, Mary Erina (1988), "The High School as Community: Contextual Influences and Consequences for Students and Teachers", Washington DC, Office of Educational Research and Improvement.

CARBONARO, William (1998), "A Little Help from My Friends' Parents: Intergenerational Closure and Educational Outcomes." *Sociology of Education* nº 71, pp. 295-313.

CARBONARO, William (1999) "Opening the Debate on Closure and Schooling Outcomes: Comment on Morgan and Sørensen" in *American Sociological Review*, vol.64, nº5, pp.682-686.

CARBONARO, William, (2004) "Parent, Peer, and Teacher Influences on Student Effort and Academic Outcomes", *Paper presented at the annual meeting of the American Sociological Association, Hilton San Francisco & Renaissance Parc 55 Hotel, San Francisco, CA.*

CASAL, Yanez (2005), *Entre a dívida e a mercadoria. Ensaio de antropologia económica*. Lisboa: Edições Colibri.

COLEMAN, James S. ; HOPKINS, Johns *et al.* (1966), "Equality of Educational Opportunity", Report of the National Center for Educational Statistics, US Government Printing Office, Washington.

COLEMAN, James S.; HOFFER, Thomas (1987), *Public and Private High Schools – The impact of Communities*, Basic Books, Inc., New York.

COLEMAN, James S. (1988), "Social Capital in the Creation of Human Capital", *American Journal of Sociology*, Vol. 94, pp.95-120.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CNE (1994), *Actas do seminário educação, comunidade e poder local, realizado em 6 e 7 de Dezembro de 1994 no Auditório do Instituto Politécnico de Viana do Castelo*. Lisboa: CNE.

COSTA, Jorge Adelino (2003), "Projectos Educativos das Escolas: Um contributo para a sua (des) construção", *Educ. Soc.*, Campinas, vol.24, nº85, pp.1319-1340.

COSTA (2004), "Construção de Projectos Educativos nas Escolas: Traços de um Percurso Debilmente Articulado", *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho, Braga, vol. 17, nº 2, pp. 85-114.

DIAS, Maria Natália (2003), *Políticas Educativas e dispositivos de territorialização: Da escola aberta à comunidade à escola em parceria*. Dissertação de mestrado apresentada na Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto.

DIOGO, Ana (1996), *Representações parentais da escolarização: relação com a escola primária, classe social e dinâmica familiar*, Dissertação de Mestrado em Sociologia, Faculdade Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.

DUBET, François (2003), "A escola e a exclusão", *Cadernos de Pesquisa*, nº 119, pp. 29-45.

DUBET, François (2006), "Integração: Quando a «Sociedade» nos Abandona" em *Conceitos e Dimensões da Pobreza e da Exclusão Social – Uma Abordagem Transnacional*, Lisboa: Ceos.

DYER, Caroline; ROSE, Pauline (2005), "Decentralisation for educational development? An editorial introduction", *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, vol. 35 nº2, pp. 105-113.

EPSTEIN, Joyce L., (2009) "School, Family, and Community Partnerships: Caring for the Children We Share" in Epstein, Joyce, L. (org.), *School, Family and Community Partnerships – Your Handbook for Action*, Corwin Press, pp. 9 -30.

ESTÉVÃO, Carlos Vilar; AFONSO, Almerindo Janela; CASTRO, Rui Vieira (1996), "Práticas de Construção da Autonomia da Escola: Uma Análise de Projectos Educativos, Planos de Actividades e Regulamentos Internos", *Revista Portuguesa de Educação*, vol.9, pp.23-57.

ESTRADA, Eduardo Moyano (2005), "Capital Social y Desarrollo en zonas rurales", *Instituto de Estudios Sociales Avanzados de Andalucía*, Documentos de trabajo, nº 13.

GHIGLIONE, Rodolphe; MATALON, Benjamin (2005), *O Inquérito: Teoria e Prática*, Oeiras: Celta.

GONÇALVES, Sónia Maria Mendes Moreira (2008), *Concepções, Representações e Práticas Disciplinares – Estudo de caso numa escola do 1º ciclo*, Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Lisboa: FCPE-UL.

GRÁCIO (1996) "Destinos do ensino técnico em Portugal (1910-1990)", *Análise Psicológica*, nº4 (XIV), pp.507-522.

GRANOVETTER, Mark (1983), "The strength of weak ties: a network theory revisited", *Sociological Theory*, vol. 1, pp.201-233.

GRANOVETTER, Mark (2003), "Acção económica e estrutura social – O problema da incrustação", in Peixoto & Marques (org), *A Nova Sociologia Económica*, Oeiras: Celta.

GUNNARSON Louise Victoria; ORAZEN, Peter; SANCHEZ, Mario; VERDISCO, Aimee (2004) "Does School Decentralization Raise Student Outcomes?: Theory and Evidence on the Roles of School Autonomy and Community Participation", Working Paper #04005, Iowa State University, acedido a 10-06-09 em <http://ageconsearch.umn.edu/bitstream/18220/1/wp040005.pdf>

HENDERSON, Anne T., MAPP, Karen L. (2002), *A New Wave of Evidence – The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*, Annual Synthesis, Southwest Educational Development Laboratory.

JUSTINO, David e VALENTE ROSA, Maria João (2009), "Contexto envolvente e factores condicionantes do trabalho infantil (demográficos, económicos, sociais e culturais)" em Lisboa, Manuel (Coord.) *Infância Interrompida, Caracterização das actividades desenvolvidas pelas crianças e jovens em Portugal*, Edições Colibri, PETI, CESNOVA e SociNOVA.

LEE, Valerie, SMITH, Julia, PERRY, Tamara, SMYLIE, Mark (1999), "Social Support, Academic Press, and Student Achievement: A View from the Middle Grades in Chicago", *Improving Chicago's Schools*, pp.8-41.

LIN, N. (1999), "Networks and Status Attainment" in *Annual Review of Sociology*, vol.25, pp 467-487.

LIN, N. (2001), "Building a Network Theory of Social Capital" in N. Lin, K. Cook and R. S. Burt, *Social Capital - Theory and Research*. New York: Aldine de Gruyter, pp. 3-30.

MAROY, Christian (2006), *École, régulation et marché – Une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*, Paris : Presses Universitaires de France.

MARTINS, Ângela Martins (2002), "Autonomia e Descentralização: a (ex) tensão do tema na agenda das políticas educacionais recentes", *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 15, nº1, Braga, pp.269-296.

MARTINS, Ernesto Candeias (2009), "Rompendo fronteiras: a escola aberta às parcerias e à territorialização educativa", *Educação Unisinos*, vol 13, nº 1, pp. 63-75.

MCGINN N.; WELSH, T. (1999), "La décentralisation dans l'éducation: pourquoi, quand quoi et comment?", Paris: Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, série *Principes de la planification de l'éducation*.

MILLÁN, René e GORDON, Sara, (2004) "Capital social: una lectura de tres perspectivas cl  sicas" in "Revista Mexicana de Sociolog  a", a  o 66 n  m.4, pp. 711 – 747.

MOUNIER (2001), *Pierre Bourdieu, une introduction*, Paris: Agora.

NOGUEIRA, Cl  udio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice (2002), "A sociologia da educa  o de Pierre Bourdieu: limites e contribui  es", *Educa  o Sociedade*, vol 23, n  . 78, pp. 15-32.

NÓVOA, Ant  nio (2005), *Evidentemente: Histórias da Educa  o*. Porto: Asa.

PACHECO, José Augusto (2000), "Políticas curriculares descentralizadas: autonomia ou recentraliza  o?", *Educa  o e Sociedade*, ano XXI, n   73, pp. 139- 161.

PERRENOUD, Philippe, MONTANDON, Cléopâtre (1988), "Les transformations de l'  cole: entre politiques d'institutions et pratiques des acteurs" in *Qui maîtrise l'  cole? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*, Réalités sociales, Lausanne, pp.13-35.

PETITAT, André (1994), *Produ  o da Escola, Produ  o da Sociedade – Análise s  cio-histórica de alguns momentos decisivos da evolu  o escolar no ocidente*, Artes M  dicas, Porto Alegre.

PORTES, Alejandro (2000), "Capital social: origens e aplica  es na sociologia contempor  nea", *Sociologia, Problemas e Práticas*, n  33, pp. 133-158.

Putnam, R. (2000). *Bowling Alone - The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster Paperbacks.

SAHA, Lawrence (1997), *The international encyclopedia of the sociology of education*, Oxford, Pergamon.

SANDERS, Mavis G. (2009) "Community Involvement in School Improvement: The Little Extra That Makes a Big Difference" in Epstein, Joyce, L. (org.), *School, Family and Community Partnerships – Your Handbook for Action*, Corwin Press, pp. 31-56.

SANTOS, Rosa Maria (2007), *Escola – Família: As pontes e margens de uma interac  o comunicativa numa escola do 2   ciclo do Minho Litoral*, Disserta  o de Mestrado da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educa  o da Universidade do Porto.

SARMENTO Manuel Jacinto (org.) (2000), *Autonomia da Escola – Políticas e Práticas*, Lisboa, Edições ASA, Colecção: Perspectivas Actuais/Educa  o.

SHAEFFER, Sheldon (1994), *Participation for Educational Change: a Synthesis of experience*, Paris, UNESCO: International Institute for Educational Planning.

SILVA, Pedro (2006), "Pais-Professores: Reflexões em torno de um estranho objecto de estudo", *Interac  es*, n  2, pp. 268-290.

STOTT, Alison; JOPLIN, Michael; KILCHER, Ann (2006), "How do school-to-school networks work?", National College for School Leadership.

STEINER, Phillipe (1999), *La sociologie économique*, Paris, La Découverte.

SHOUSE, Roger C. (1995), "Academic Press and School Sense of Community: Sources of Friction, Prospects for Synthesis", San Francisco, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.

SHOUSE, Roger C. (1997) "Academic Press, Sense of Community, and Student Achievement" in Coleman et. al, *Redesigning American Education*, Oxford: Westview Press, pp. 60-86.

SILVA, Isabel Ramos (2006), *A autarquia como produtora da Política Educativa Local – o caso de um município*, dissertação de mestrado em Administração e Gestão educacional, Lisboa: Universidade Aberta.

SORENSEN, Aage B.; MORGAN, Stephen (1999), "Parental Networks, Social Closure, and Mathematics Learning: a test of Coleman's Social Capital Explanation of School Effects" in *American Sociological Review*, vol.64, October, pp.661-681.

WEILER, Hans N. (2000), "Perspectivas comparadas em descentralização educativa" in Sarmiento, Manuel Jacinto (org.), *Autonomia da Escola – Políticas e Práticas*, Lisboa, Edições ASA, Coleção: Perspectivas Actuais/Educação, pp. 95-122.

WELLMAN, Barry (2001), "The Persistence and Transformation of Community: from Neighborhood Groups to Social Networks", Report to the Law Commission of Canada.

WHITTY, Geoff (1996), "Autonomia da escola e escolha parental: direitos do consumidor versus direitos do cidadão na política educativa contemporânea", *Educação, Sociedade e Culturas*, nº6, pp.117-141.

WHITTY, Geoff, POWER, Sally (2003), "Mercados Educacionais e a Comunidade", *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.24, nº84, pp.791-815.

WORK, Robertson (2002), "Overview of Decentralisation Worldwide: A Stepping Stone to Improved Governance and Human Development", 2nd International Conference on Decentralisation, Philippines: United Nations Development Programme.

QUIVY, Raymond; VAN CAMPENHOUDT, Luc (2005), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

XIBERRAS, Martine (2006), *As teorias da exclusão – para uma construção do imaginário do desvio*, Lisboa: Instituto Piaget.

ZENHAS, Armada Martins (2004), *A direcção de turma no centro da colaboração entre a escola e a família*. Tese apresentada à Universidade do Minho para a obtenção do grau de mestre em Educação.

Outras referências consultadas

AFONSO, Natércio (2003), "A regulação da educação na Europa: do Estado Educador ao controlo social da Escola Pública" em Barroso, João (org.) *A Escola Pública – Regulação, Desregulação, Privatização*, Porto, Asa, pp. 49-78.

BARROSO, João (1995), *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola, CADERNOS de Organização e Gestão Curricular*, Instituto de Inovação Educacional acedido em <http://cefopna.no.sapo.pt/doc.htm> a 10-06-09.

BARROSO, João (1999), "Regulação e autonomia da escola pública: o papel do Estado, dos professores e dos pais", *Inovação*, vol.12, nº3, pp.9-33.

BEAUDOT, Alain (1981), *Sociologie de l'école, pour une analyse des établissements scolaires*, Paris : Bordas.

BIANCHI, Suzanne M.; ROBINSON, John (1997), "What Did You Do Today? Children's Use of Time, Family Composition, and the Acquisition of Social Capital", *Journal of Marriage and the Family*, Vol. 59, No. 2, pp. 332-344.

BLANK, Martin J.; MELAVILLE, Atelia; SHAH, Bela P. (2003), "Making the Difference: Research and Practice in Community Schools", KSA-Plus Communications, The Coalition for Community Schools, Institute for Educational Leadership, Washington.

BRAY, Mark (2000), *Community Partnership in Education: Dimensions, Variations, and Implications*, Hong Kong: Comparative Education Research Centre.

CARVALHO, Conceição M.S., (1999), "Relação Escola/Família – Pontos de Vista e Perspectivas dos Professores face à Participação dos Pais na vida da Escola", Tese de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

COLEMAN, James S. (1990), *Foundations of Social Theory*, London: The Belknap Press of Harvard University Press.

COLEMAN, James S. (1990), *Equality and Achievement in Education*, San Francisco: Westview Press.

DAY, Christopher; HADFIELD, Mark; KELLOW, Marion (2002), "Schools as Learning Communities: Building Capacity Through Network Learning", in *Education*, pp. 3-13.

DIOGO, Ana Matias (2008), *Investimento das Famílias na Escola – Dinâmicas Familiares e Contexto Local*, Lisboa: Celta Editora.

DORFAN, Diane; FISHER, Amy (2002), "Building Relationships for Student Success: School-Family-Community Partnerships and Student Achievement in the Northwest", Washington, DC: Northwest Regional Educational Lab., Department of Education, pp.8-27

EDWARDS, Rosalind; FRANKLIN, Jane; HOLLAND, Janet (2003), "Families and Social Capital: Exploring the issues", South Bank University.

FRIEDKIN, Noah E.; SLATER, Michael R. (1994), "School Leadership and Performance: A Social Network Approach", *Sociology of Education*, Vol. 67, nº2, pp. 139-157.

- GOMES, Maria de Fátima (2008), "As práticas colaborativas no jardim-de-infância: diálogos ou silêncios entre a educadora, as crianças e as famílias", Lisboa, Texto policopiado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa
- HOFFER, Thomas; GREELEY, Andrew M; COLEMAN, James S, "Achievement Growth in Public and Catholic Schools" (1985), *Sociology of Education*, Vol. 58, No. 2, pp. 74-97.
- MARTINS, Ângela (2001) "A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura", *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº77, pp.28-48
- MEIER, Ann, "Social Capital and School Achievement Among Adolescents", presentation at the 1999 American Sociological Association Annual Meeting in Chicago. CDE Working Paper No. 99-18, 1999.
- ROSSI, Vera (2001), "Desafio à escola pública: *tomar em suas mãos seu próprio destino*", *Caderno Cedes*, ano XXI, nº55.
- SARAGOÇA, José; MARTINS, Alexandre; CANDEIAS, Adelinda; GUERRA, Cristina; Pires, Stanton-Salazar, Ricardo; DORNBUSH, Sanford, (1995) "Social Capital and the Reproduction of Inequality: Information Networks among Mexican-origin High School Students" in *Sociology of Education*, Vol.68, pp.116-135.
- Schneider, Barbara, Coleman, James S. (1993), *Parents, their Children, and Schools*, Westview Press, Colorado.
- STONE, Wendy, "Measuring Social Capital – Towards a theoretically informed measurement framework for researching social capital in family and community life", Australian Institute of Family Studies.
- MORGAN, Stephen L., SORENSEN, Aage B. (1999), "Theory, Measurement, and Specification Issues in Models of Network Effects on Learning: Reply to Carbonaro and to Hallinan and Kubitsek", *American Sociological Review*, Vol. 64, No. 5, pp. 694-700.
- TEACHMAN, Jay D; PAASCH, Kathleen; CARVER, Karen (1996), "Social Capital and Dropping Out of School Early, in *Journal of Marriage and the Family*, Vol. 58, nº3, pp.773-783, 1996
- TEACHMAN, Jay D., PAASCH, Kathleen, Carver, Karen (1997), "Social Capital and the Generation of Human Capital", *Social Forces*, Vol. 75, nº 4, pp. 1343-1359
- VIEIRA, Maria Manuel; PINTASSILGO, Benedita Portugal e Melo org., (2005) *Democratização escolar – intenções e apropriações*, Lisboa, Centro de Investigação em Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- LIMA, Licínio (1998), *A escola como organização e a participação na organização escolar*, Instituto de Educação e Psicologia, Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho [Dissertação de Doutoramento].

Legislação consultada

Lei nº 46/86 de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo) – alterada pela Lei 115/97, de 19 de Setembro

Decreto-Lei nº43/89 de 3 de Fevereiro (Lei da autonomia das escolas)

Decreto-lei nº 172/91 de 10 de Maio (Modelo de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário)

Despacho normativo nº27/97 de 2 de Junho (Regulamenta a participação dos órgãos de administração e gestão dos jardins de infância e dos estabelecimentos dos ensino básico e secundários)

Decreto-lei nº 115-A/98 de 4 de Maio (Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário)

Lei nº159/99 de 14 de Setembro (Transferência de novas competências para as autarquias)

Decreto-lei nº 7/2003 de 15 de Janeiro (Regulamenta os Conselhos Municipais de Educação e aprova o processo de elaboração de carta educativa)

Portaria nº1260/2007 de 26 de Setembro (Regulamentação sobre os contratos de autonomia)

Decreto-Lei nº75/2008 de 22 de Abril (Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário)

