

# A LÓGICA DAS PARCERIAS NA RELAÇÃO “ESCOLA – PODER LOCAL” NO CONTEXTO EDUCATIVO PORTUGUÊS

Ernesto Candeias MARTINS\*

## Resumo

Neste estudo é tratado o paradigma da relação ‘escola - comunidade educativa’ no sistema educativo português, destacando a importância das parcerias na política educativa local, no contexto da descentralização educativa. Valoriza as lógicas de acção e de participação dos actores educativos no modelo de autonomia das escolas, principalmente na relação ‘escola - poder local’ na promoção da qualidade da educação/ensino. Aponta que o papel das autarquias na área da educação está regulamentado no Quadro de Transferência de Atribuições e Competências do poder central para o poder local. Percebe-se que na prática percebemos que essa intervenção do poder local na educação se processa numa perspectiva instrumental para o desenvolvimento local e para a coesão social. Destaca que a relação ‘escola - poder local’ desenvolve-se numa interacção participativa de laços redutores e promotores de dinâmicas educativas na dimensão local. O enquadramento da intervenção das autarquias insere-se numa matriz de política educativa local que por vezes é problemática.

**Palavras-chave:** *Autonomia da Escola; Parcerias Educativas; Partenariado; Política Educativa; Escola-Poder Local; Participação dos Actores Educativos.*

## THE LOGIC OF PARTNERSHIPS IN THE “SCHOOL – LOCAL POWER” CONTEXT IN POTUGUESE EDUCATION

### Abstract

*The author addresses the ‘school- educational community’ paradigm in Portuguese education, emphasising the importance of partnerships in local education politics in the context of local management of education. Action and participation of educational actors are highlighted in the school autonomy model in particular in what concerns the ‘school-local power’ relation for the promotion of quality in education/teaching.*

\* Doutorado em Ciências da Educação. Docente do Instituto Politécnico Castelo Branco. Castelo Branco-Portugal

The role of local authorities in education is ruled by the Framework for the Transference of Responsibilities and Competencies from central power to local power. In practical terms, it becomes clear that the intervention of local power in education is instrumental for local development and social cohesion. The ‘school-local power’ relation operates from within participate action that both reduces and promotes local educational dynamics. Within the scope of local authorities local education politics, may sometimes appear as creating some problems.

**Keywords:** *School Autonomy; Partnerships in Education; Partnerships; School Politics; School-Local Power; Participation of Educational Actors.*

## Introdução

A educação caracteriza-se, na sua dimensão sistémica social, por políticas e conjunturas a que subjaz um ideário composto por princípios, tais como a autonomia, a participação, a responsabilidade e a responsabilização individual e colectiva e a descentralização, com destaque para as acções educativas ao nível local.

Historicamente o sistema educativo português caracterizou-se por uma excessiva centralização e uniformização (Nóvoa, 1992, p. 6), de tal modo que a gestão das escolas só ganhou visibilidade pós-25 de abril de 1974, com a consagração legal do modelo democrático de gestão das escolas, plasmado posteriormente na Lei de Bases do Sistema Educativo - LBSE (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), no âmbito da Reforma do Sistema Educativo (RSE), que desencadeou debates acesos sobre a administração e gestão escolar (Afonso, 1994).

Foi nesse contexto reformista, de mudança de paradigma educativo em nível da gestão e administração das escolas, que se desenvolveu, por um lado, o processo de autonomização das escolas e, por outro lado, a implementação de novos modelos de administração, direcção e gestão das escolas públicas. Desse modo, a descentralização administrativa passou a integrar os discursos políticos e o aparecimento de legislação avulsa nas últimas três décadas. O marco subjacente a essa perspectiva descentralizadora implicou, em primeiro lugar, a autonomia das escolas e, em segundo lugar, a focalização e localização

das políticas educativas, o que equivale a um alargamento das atribuições e competências para o poder local (municípios, autarquias) na área da educação (Costa, 1997; Sarmiento, 1999).

Por conseguinte, as autarquias passaram a ser o parceiro fundamental no contexto da descentralização educativa, que, no dizer de J. Formosinho et al. (2000, p. 323), *assumiram um papel de crescente importância no domínio da administração educativa e na vida das comunidades educativas*. Portanto, os municípios/autarquias identificam-se com um processo interventivo do poder local na educação, mais visível desde a democratização social (1974) e, pouco a pouco, tem-se desenvolvido, desde finais de 90, com um suporte legal substantivado no quadro que define o alargamento de atribuições e competências do poder local na área da educação (Lei n.º 159/ 99, 14 de setembro).

Na verdade, a intervenção do poder local na educação tem ocorrido num cenário conjuntural e de orientação política e administrativa, em que o discurso da territorialização está presente nas decisões educativas (Esaço, 2001, p. 13). Nesse entendimento, a realidade escolar debate-se no dia a dia com a problemática da autonomia das escolas, num processo de abertura à comunidade, verificando-se um *crescente alargamento da participação dos vários parceiros na vida das comunidades educativas* (Lemos e Figueira, 2002, p. 7), mormente dos municípios / autarquias.

É óbvio que o papel das autarquias não enjeita de todo assumir o alargamento de competências, desde que advenham daí as devidas contrapartidas. As intenções da posição autárquica perpassam nas reivindicações associadas aos propósitos e medidas efectivas de alargamento de atribuições e competências para a área da educação, por exemplo: contrapartida favorável nomeadamente de natureza financeira, que importa equacionar e descortinar nas intenções e nos fundamentos dos decisores da política educativa, em particular dos actores autarcas. Nesse sentido de necessidades e implicações, entende A. Matos (1999, p. 2) que *não é possível uma política bem sucedida na educação, sem que sejam conferidos aos municípios os meios financeiros compatíveis com a exigência das responsabilidades que lhes estão a ser cometidas pela Administração Central*.

A propósito das resistências à participação dos municípios em áreas educativas, António Sousa Fernandes (1999a, p. 161) constatou que *se construíram estereótipos municipais nada condizentes com as realidades vividas que pretendiam relatar e que tornam as relações entre escola, município e governo um campo ainda envolto em incom-*

*preensões e mal-entendidos*. Nesse âmbito das relações entre o governo central, a escola e os municípios/autarquias e da aplicação da política educativa no concernente à gestão das escolas, têm-se verificado avanços e recuos na descentralização, nos últimos anos, designadamente em nível das disposições legislativas e das orientações avulsas. Num questionamento reflexivo sobre as atribuições das autarquias locais na gestão do sistema educativo, A. Matos (1996, p. 62-63) afirma que as autarquias: *fazem hoje bastante mais do que a lei claramente determina (...)* *Por todo o País, e ainda bem, há um conjunto de competências morais que as Câmaras querem assumir, que são diversas e que vão muito para além da Lei*.

Entretanto, o quadro de transferências de atribuições e competências para as autarquias na área da educação (Lei n.º 159/99, 14 de setembro) não teve a exigível e reivindicada correspondência financeira nem a necessária reestruturação e organização de serviços, para que o efectivo cumprimento das obrigações autárquicas na educação se processe com a eficiência e a qualidade desejadas. É bom dizer que parece emergir no contexto local uma aproximação institucional traduzida por atitudes e práticas de colaboração. A este propósito retomamos a posição de A. Sousa Fernandes (1999b, p. 170) sobre a realidade relacional e interventiva dos municípios, em particular: *O que está, de facto, a alterar a representação tradicional do município com reflexos legislativos é a política municipal de investimento na educação, a sua nova imagem perante os munícipes e as crescentes relações de cooperação horizontal ente escolas e câmaras municipais*.

Por conseguinte, dada a proximidade dos actores sociais, podemos equacionar essa envolvência das autarquias na definição e gestão das políticas educativas locais como contribuinte para a realização da qualidade da educação e promoção da coesão social ou da identidade, autonomia e eficácia da escola (Alves, 1999). Nessa intervenção das autarquias na educação, no concernente à autonomia das escolas, João Barroso (1996, p. II) defende que:

*O processo de transferência de competências para as escolas, no quadro do reforço da sua autonomia, deve ser articulado com as medidas a tomar nos seguintes domínios: reorganização e redefinição funcional do aparelho de Estado, a nível central e regional; processo de transferência de competências para as autarquias; co-responsabilização da sociedade local na prestação do serviço público de educação nacional, através de múltiplas parcerias de natureza socioeducativa*.

Se é facto que o processo educativo e a realização escolar em nível local têm sido marcados ao longo dos tempos, em Portugal, pela diversidade nas relações escola-autarquias e professores-autarcas, é também real hoje a participação das autarquias na educação local (Barroso, 1995). Essa participação e o alargamento de intervenção das autarquias na educação têm suscitado reacções de exigências de clarificação e contrapartidas, por parte de autarcas, e de algum protesto, nomeadamente por parte dos professores.

Após esses desideratos argumentativos de contextualização do estudo, propomos analisar os limites de intervenção do poder local na educação, até porque, como sublinha João Barroso (2000, p. 209):

*o reforço da dimensão local da escola exige alterações nos modos de regulação, nas formas de organização e nas práticas de gestão.* É que o espectro destas alterações organizacionais leva-nos a perceber, tanto quanto for possível, o papel das parcerias na relação 'escola - comunidade educativa'. Este é o cerne do nosso estudo: analisar a implementação da autonomia das escolas públicas portuguesas e seu entrosamento na complexidade do desenvolvimento da territorialização educativa, por meio das parcerias.

Intentaremos centralizar nossa argumentação no nível da compatibilidade entre os processos da gestão da autonomia das escolas e dos caminhos da descentralização educativa, em consequência do surgimento de evidentes lógicas de acção e de atitudes por parte dos professores e autarcas, em função da intervenção do poder local na área da educação (políticas educativas), no cenário da relação 'escola - poder local' (Fernandes, 1996).

### Os laços entre os termos parceria e partenariado

Em primeiro lugar, importa clarificar o conceito de parceria, para facilitar sua compreensão e respectiva aplicabilidade no domínio educacional. Também se torna útil abordar o significado da parceria em contraponto ao de 'partenariado socioeducativo'. A parceria é definida por Amaro (1999, p. 17) como processo de acção conjunta com vários actores ou protagonistas, colectivos ou individuais, que se aglutinam à volta de um objectivo partilhado, disponibilizando recursos para, em conjunto, definirem e negociarem estratégias e caminhos que viabilizam o (s) referido (s) objectivo (s), avaliando continuamente seus resultados. Contextualizando o conceito de parceria com a escola, Diogo (1998: 72) define-o como:

*...a atitude partilhada pelos defensores dos valores da participação e da transposição para o interior das escolas da essência do verdadeiro ideal democrático, sendo, também, a via para melhorar a qualidade das decisões, a eficácia e a qualidade dos serviços prestados.*

Pode-se considerar que, no âmbito da dimensão social que caracteriza a parceria, esta tem também uma "dimensão democrática" (Estaço, 2001, p. 56) no quadro organizacional e formativo dos actores sociais envolvidos. A parceria é enformada por todo um conjunto de princípios e valores, com destaque para a participação, em apelo ao sentido de corresponsabilidade, de efectividade da envolvência dos cidadãos e das instituições na tomada de decisão e na realização dos projectos, que constituem os ingredientes estruturantes fundamentais da parceria e por certo necessários para seu bom e normal desenvolvimento.

Identificada a pertinência da abordagem ao conceito de 'parceria', vejamos, para melhor compreensão de sua significação e no enquadramento das parcerias no campo da educação, um outro termo recorrente na abordagem e que dá pela designação de partenariado.

Nesses pressupostos, mencionamos o entendimento de parceria em correlação com o do termo 'partenariado', que significa, no dizer de M. Beatriz Canário (1995, p. 165):

*O partenariado, como prática social inovadora, estabelece um novo tipo de colaboração entre os parceiros; (...) o partenariado pressupõe a paridade entre os parceiros; eles contribuem para objectivos comuns, mas têm também os seus objectivos próprios e cada um deles pode legitimamente retirar vantagens particulares; compromissos e benefícios resultam de um acordo, a que se chega através de negociação. Para poder negociar, cada parceiro tem de deter uma margem de autonomia considerável.*

Deste significado depreendemos que lhe está associado todo um conjunto de outros conceitos, tais como: participação, cor-responsabilização e comunicação, numa execução que envolve um trabalho de equipa, uma acção dinâmica, interactiva. Tudo isto ilustra bem o quanto a ideia de parceria no concreto se define como um conceito dinâmico, traduzido pela designação de partenariado (Costa, 1991; Marques, 1996).

Na verdade, a palavra **partenariado** (em francês 'partenariat', em inglês 'partnership') designa a situação de colaboração entre membros de organismos diferentes. No âmbito educativo, essa colaboração visa objectivos educacionais, pois o partenariado baseia-se na constatação pelas diferentes partes da sua convergência de interesses no

lançamento de uma acção, no reconhecimento de objectivos comuns, na identificação dos meios que uns e outros são susceptíveis de utilizar em conjunto e na construção de projectos comuns, mas portadores de significações múltiplas (Canário, 1995, p. 152). Daí que o desenvolvimento das parcerias aconteça associado inevitavelmente a uma lógica de acção específica e a culturas próprias.

Percebe-se, assim, que a participação está implícita no desenvolvimento das parcerias e é potenciada pela partilha de objectivos e interesses comuns aos implicados no processamento da parceria. Entendemos que desta acção conjunta resultem efeitos geradores de toda uma dinâmica social. Nesse sentido, parece-nos útil registar que Mackintosh entende o partenariatado como *uma batalha bilateral pela transformação* (Hatcher e Leblond, 2000, p. 11), em que é necessário aprofundar os efeitos sobre as identidades individuais e colectivas, umas vezes positivos, outras vezes nefastos. Como diz Odete Valente (1998, pp. 11-14), devemos reconhecer que o partenariatado assenta no desenvolvimento de *acções onde os actores provenientes de instituições ou organizações diferentes se propõem elaborar em comum uma estratégia de trabalho para a resolução de problemas; implica portanto um envolvimento comum e reciprocidade de benefícios e de dificuldades.*

É, pois, num quadro de transformação da própria escola e das realidades educativa, num desejo de mudança no interior da própria Escola e entendida esta como potenciadora de mudança social, no reconhecimento do papel da educação para o desenvolvimento local, em que a parceria socioeducativa ganha força e se justifica em plenitude.

Dos argumentos expostos, torna-se fácil a extensão do conceito de parceria à realidade socioeducativa, em adopção do termo partenariatado socioeducativo, como *parceria de parceiros sociais com fins educativos* (Marques, 1998, p. 126), e que, segundo Rui Canário (1993, p. 151), *é uma prática social inovadora que assume importância crescente nas sociedades contemporâneas.*

Importa referir que o partenariatado se desenvolve em nível de relação vertical, ao invés das relações horizontais da parceria (Rodrigues e Stoer, 1998). É assim, com base nesses pressupostos de colaboração entre os parceiros, para consecução de objectivos comuns na área da educação, que se desenvolve o conceito de partenariatado na educação e que Marques (1998, p. 126) sintetiza do seguinte modo: O partenariatado socioeducativo emerge na complexidade da organização social, no desenvolvimento de valores, tais como a participação em diferentes níveis da educação; e, ainda, da descentralização, enquanto transferência de competências e de poderes para níveis mais

próximos do local e do regional.

Assim, o partenariatado socioeducativo apresenta-se como uma forma organizativa de participação dos actores sociais na realização de projectos educativos no campo das relações entre o sistema educativo e o sistema económico social (Borges, 1992). Nesse desenvolvimento conceptual de *partenariado socioeducativo* coloca-se o enfoque no valor da participação social dos cidadãos, no entendimento de que o partenariatado educativo se inscreve num movimento mais amplo de renovação das formas de participação dos cidadãos nos diferentes aspectos da vida social, no sentido do aprofundamento da democracia, numa lógica favorecedora de longo prazo a práticas sociais de partenariatado, imprimindo-lhe um carácter essencialmente dinâmico, de transformação nas suas formas e nos seus conceitos (Canário, 1995, pp. 154 -155).

Nesse enquadramento, é suposto que os actores implicados numa parceria partilhem objectivos, propugnam interesses comuns, definam estratégias concertadas, como sustenta Odete Valente (1998, p. 13): A parceria não é um fim em si ou um objectivo a atingir. É, quanto a nós, um modo de funcionamento e de organização das relações entre os actores de instituições diferentes. Enquanto tal, a orientação e sentido que tomam ficam dependentes dos objectivos perseguidos pelos actores e das dinâmicas de conjunto em que se inscrevem. Temos então um processo que exige e resulta de participação efectiva, em que há diluição de poderes únicos e exclusivos em favor de tomadas de decisão negociadas, da responsabilidade dos envolvidos no processo, em conjugação de sinergias para que, enfim, a parceria socioeducativa seja factor de transformações locais.

Estamos convictos de que o estabelecimento de parcerias na educação, implicando acordos com diversos actores sociais, num processo de dinâmica social, seja capaz de dar resposta positiva às necessidades educativas e formativas dos destinatários/sujeitos do sistema educativo, desde as famílias, em particular, até às empresas, autarquias e sociedade em geral.

Do mesmo modo podemos aplicar o mesmo entendimento e transferir esse quadro conceptual das parcerias para o desenvolvimento da educação com a intervenção concreta das autarquias ou municípios. Às autarquias, a quem é outorgado o direito de intervenção na educação, é-lhes reconhecida o importante papel de parceiro socioeducativo. Esse papel do 'Poder Local', como parceiro na educação, é tanto mais relevante quanto mais se afirma a convicção, no dizer de Canário (1998, pp. 155-158), que o partenariatado tem um papel importante num processo de territorialização, de modo que este processo de territori-

alização da acção educativa não pode passar ao lado das questões do desenvolvimento local.

Nesse reconhecimento do importante papel, quer das parcerias quer do partenariado, no desenvolvimento local e no processo de territorialização por razão do efeito local, é pois curial e aceitável a imprescindível participação do poder local nessas relações de parceria e de partenariado em nível local e na área da educação, como comenta e recomenda o Conselho Nacional da Educação:

*(...) é suposto o poder local ter e assumir responsabilidades territorializadas de desenvolvimento das diversas áreas sociais, nomeadamente de ser mentor e agente indutor e fazedor do desenvolvimento local; portanto, a intervenção do Poder Local (autarquias) na área da educação justifica-se num processo de parceria na educação contextualizado num processo de territorialização da acção educativa e de desenvolvimento local, na certeza de que o papel da Educação é determinante para corrigir determinadas assimetrias ainda existentes (CNE, 1995, p. 23).*

É, assim, nesse pressuposto, que se entende o apelo à intervenção do Poder Local na área educação (Brito, 1991). Entretanto, a importância das autarquias locais, enquanto parceiro socioeducativo na área da educação e, em particular, da escola, tem vindo a ser reconhecida e sua intervenção alargada, com solicitação e abertura a outros níveis de participação. Cientes da relevância dessa participação e das relações de poder nas parcerias, desenvolvemos a seguir as lógicas e dinâmicas para o estabelecimento e realização das referidas parcerias.

### **Lógicas e dinâmicas das parcerias na área da educação**

O desenvolvimento da autonomia da escola, da participação social e da própria descentralização passa também pelo estabelecimento de parcerias aos mais diversos níveis institucionais e organizacionais, na convicção de ser um potencial contribuinte para fazer da escola o *centro privilegiado das políticas educativas* (Martins, 1996, p. 21), de modo a promover a coesão social. Nessa perspectiva, a implementação e afirmação da descentralização educativa requer o desenvolvimento de parcerias entre os agentes locais, em particular, envolvendo as instituições com responsabilidades na prossecução do processo educativo em contexto escolar e empenhadas no desenvolvimento local.

Como é sabido, a educação realiza-se, hoje, com forte envolvimento social e dinâmica comunitária aos diversos

níveis, implicando cada vez mais agentes sociais dos diversos sectores, desde os agentes económicos e culturais ao associativismo local e às autarquias.

Isabel M. Estaço (2001, p. 24) esclarece que: *Tal como o conceito de mudança, o de parceria inscreve-se, hoje, na multidimensionalidade dos actos humanos e o seu uso parece não ter limites ao cobrir sectores tão variados como o económico, o social, o publicitário, o educacional, etc..* Estamos em crer que tal perspectiva decorre dum entendimento diferente acerca da problemática que é a Educação – função social eminente num processo em que é iniludível a emergência do papel central da educação no desenvolvimento (Teodoro, 1994, p. 20).

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

A premência social da parceria e pertinência do recurso ao estabelecimento de parcerias são ideias reforçadas por Hatcher & Leblond (2000, p. 11): *A quelque niveau que ce soit, le partenariat est omniprésent dans les discours actuels du management.* Porém, não basta que se fale de parceria e partenariado no papel; é fundamental sua praticabilidade e o exercício assente no mesmo, ou seja, esses conceitos têm de ser levados à prática num contexto organizacional e de dinâmica sistémica. É, aliás, nessa premissa empírica entre ideologia e desejo de eficácia que se constrói o termo **partenariado**, definido como *um modo de colaboração entre organizações e os seus actores para a realização de uma acção comum* (Estaço, 2001, p. 25).

Por conseguinte, importa reter sobretudo a ideia de que *a parceria não é um fim em si ou um objectivo a atingir. É um modo de funcionamento e de organização das relações entre os actores de instituições diferentes no contexto educativo* (Valente, 1998, pp. 11-14). E que o modelo de parceria a estabelecer exige como pré-requisitos mudanças políticas e de atitudes nos agentes ou actores educativos no sentido do respeito mútuo e de partilha. É pois nesse quadro de mudanças políticas e de grandes alterações de ordem cultural que em Portugal se deram os passos significativos para a constituição de parcerias.

Esse passo é de certo modo consequente da democratização da sociedade portuguesa, fenómeno pelo qual *assistimos à emergência de novos actores e à institucionalização de espaços de concertação e de negociação* (Marques, 1996, p. 5), *por sua vez directamente associados e requerentes de participação dos implicados no processo.*

*O desenvolvimento desse processo participativo é directamente conexo ao estabelecimento de parcerias de natureza local - institucional para as dimensões social e educativa.*

### **Parceria, participação e poder local:**

O conceito de participação é geralmente associado ao conceito de democracia política, estando conotado com a capacidade dos actores em colaborar nos processos decisórios da vida social. Este conceito reveste-se de imediato, em seu desenvolvimento, de um carácter eminentemente formativo e consubstancial à educação.

No mesmo princípio da parceria emergente no processo social e em convergência de interesses e objectivos, a participação na Educação, mormente na dinâmica e realização da Escola, surge como fenómeno caracterizado por negociações e acordos suportados por partilha de recursos e conjugação de esforços e sinergias, na linha do desenvolvimento da participação na escola, fenómeno que tem sido visto como uma forma de distribuição e de partilha do poder e da autoridade no seio da organização escolar (Teixeira, 1995; Teodoro, 1997 e 2001).

O apelo à participação, e em concreto o desenvolvimento do direito de participação, é algo que não só decorre naturalmente da essência que caracteriza uma parceria mas que efectivamente se aplica inteiramente às parcerias na área da educação. De facto, a Educação, entenda-se, em concreto, a Escola enquanto espaço e instituição, é um campo específico onde os implicados directos estão por motivações individuais de relevo e onde são estabelecidas fortes relações em diversos níveis. Por isso, numa perspectiva psicossocial das organizações, é importante considerar que toda a participação acarreta algum tipo de envolvimento quer este seja traduzido em formas de acção e de comprometimento mais ou menos militante, ou, pelo contrário, pela rejeição do activismo que cede lugar a formas de intervenção orientadas por um certo calculismo ou mesmo por uma certa passividade (Lima, 1992, p. 182).

Na consideração do exposto, de que a participação consiste na implicação mental e atitudinal de uma pessoa numa situação de grupo que a estimula a contribuir para os objectivos do grupo e a partilhar as responsabilidades com eles, a participação na educação e formação de adultos configura-se como um autêntico acto social. Por isso, na área da educação, a escola pode ser vista como potencial locus de participação, pois reúne condições físicas, temporais e grupais para o fomento da participação e desenvolvimento de competências indutoras do exercício de cidadania.

Nesse contexto, e considerando que a participação é um direito mas também um dever cívico, podemos considerar o conceito de participação nas seguintes dimensões (Clímaco, 1992, p. 44):

*(...) participação, na tomada de decisão, no que se refere ao projecto de escola, é uma dimensão da colegialidade, e tem sido apontada como característica que se associa às escolas eficazes; a participação nos processos decisórios é ainda referida (...) como uma condição para o reforço das motivações de quantos trabalham na escola; os objectos ao nível da participação podem ilustrar a coesão e a cooperação da comunidade escolar; na perspectiva da coesão, a participação caracteriza-se pela convergência de atitudes e comportamentos ao longo dos processos decisórios em ordem à realização dos objectivos de um projecto comum.*

Assim, somos remetidos para o entendimento da participação como *a capacidade de colaboração activa dos actores na planificação, direcção, avaliação, controlo e desenvolvimento dos processos sociais e organizacionais* (Diogo, 1998, p. 67). Com base nesta definição de participação social, ganha consistência a ideia de parceria socio-educativo, segundo o entendimento de ser uma parceria de parceiros com fins educativos (Marques, 1996, p. 5). É pois aqui que reside a pertinência das parcerias na educação, em cujo desenvolvimento é suposto haver uma efectiva participação social. Ora, uma educação realizada com participação social, em parceria, seguramente se traduz em desenvolvimento de educação participada, que integra os termos de parceria, de partilha, de responsabilidades e de participação.

O enquadramento desses conceitos de participação social e de parcerias é tanto mais justificado no desenvolvimento da Educação quanto mais reconhecido é o papel desta na formação individual e na consciencialização colectiva para a construção social e desenvolvimento local. Nesse sentido, com a participação social, e sobretudo no entendimento da educação participada, enfatizamos a participação *na sua acepção fundamental ou nuclear, como a partilha do poder de decisão, i.e., a capacidade de um ou mais agentes poderem intervir em todos ou em quaisquer momentos do processo de formulação e tomadas de decisão como co-autores* (Serra, 1999, p. 18).

Mas se a participação é uma forma de exercício da liberdade, enquanto direito e dever individuais, é só por si a afirmação do acto de se ser livre; também

não podemos ignorar que o uso pleno desse exercício da liberdade é tanto mais e melhor conseguido quanto mais e melhor estiver preparado o cidadão para esse mesmo exercício social.

Ora, essa formação cívica comporta uma relação directa de valores no sentido do direito e do dever deontológico, entre a capacidade de participação como acto de liberdade individual e a formação do indivíduo como ser social e enquanto cidadão, numa perspectiva de educação participada. Por isso, o estabelecimento de parcerias na educação vem potenciar as condições de relação social e de exercitação do acto social de ser cidadão, nomeadamente pelo desenvolvimento das múltiplas actividades comunitárias e de desenvolvimento curricular próprios das diversas modalidades de desenvolvimento da educação: Educação escolar (formal e não formal), educação e formação de Adultos, da alfabetização à formação em alternância até à formação profissional (competências básicas), e, por extensão, à educação e formação ao longo da vida ou, como diz Roberto Carneiro (2001, p. 245) *a Educação Vitalícia*.

Na verdade, a realização dessas modalidades de educação e formação requer seguramente a aposta numa educação participada e cooperativa, e no tocante à gestão das escolas, o paradigma enforma-se na gestão participativa. Essa educação participada entronca inelutavelmente nas funções e objectivos da educação e formação do cidadão, com reforço pelas características do próprio processo educativo e formativo do cidadão (dimensão individual e social), gerando mudanças culturais e dinâmicas locais. Mas, para que a participação dos actores aconteça com a normalidade e regularidade desejadas, é conveniente que, por todos os meios, se identifiquem, conheçam e respeitem as representações dos envolvidos no processo de parceria, porque o conhecimento do sistema de representação dos diferentes parceiros é fundamental para conduzir o processo de negociação que chegue a um *partenariado bem sucedido* (Marques, 1998, p. 136).

Na medida em que a parceria socioeducativa tiver êxito, assim também a educação, em seu todo, beneficiar-se-á do efeito parceria para alcançar os resultados esperados, de modo que a escola possa cumprir seu papel formativo e ser factor de dinamização local e coesão social, em suma, causa de desenvolvimento. A importância das parcerias no desenvolvimento da educação deverá ser o enquadramento da escola-organização como espaço de interacção e na perspectiva do paradigma 'escola-comunidade educativa', no pressuposto de que:

(...) a educação participada emerge no sistema de interações permanentes, que se estabelecem entre os diferentes actores envolvidos nas tarefas de socialização e formação dos jovens, como uma das chaves-mestras da melhoria da qualidade de educação em Portugal. A participação dos actores pode ser importante, quer para facilitar o contacto com os agentes locais e mobilizar recursos, quer para reforçar o prestígio local da escola. Por isso, a ideia da educação participada assenta num paradigma de escola entendida como *Comunidade Educativa* (Diogo (1998, p. 74).

Em síntese, a parceria socioeducativa pode ser considerada potencial factor de indução da participação dos indivíduos não só nos processos da própria educação e formação, mas também na participação do indivíduo enquanto cidadão, na comunidade e na vida escolar. Como derivada desse processo, a ideia de parceria na educação tem enfoque na construção conceptual de escola em parceria, como refere Zay (1996, p. 156): *o facto de a expressão escola em parceria, apoiando-se na elaboração conjunta de diferenças entre conceitos de equipa, de rede, de parceria, suceder a expressões como abertura da escola e comunidade educativa, traduz talvez uma mudança de paradigma*.

É que essa mudança de paradigma inscreve-se no conceito de escola compósita, caracterizada por uma gestão descentralizada e participativa, mas em cujo contexto se impõem regras de conduta, lógicas de acção, lógicas de cultura e lógicas de poder coexistem, gerando tensões e conflitos nas situações de processamento sistémico e nas relações interpessoais e institucionais, no pressuposto de que os diferentes parceiros *se movem em sistemas de referência, representações diferentes* (Marques, 1996, p. 31).

Em seguida, desenvolveremos o papel da participação nas parcerias, como potencial dispositivo de controlo social e de poder.

### Participação e controlo social nas parcerias

O ser e estar no quotidiano da organização social associa-se, como já referimos, ao conceito de participação e, no processo relacional, à interacção, com vários significados: *O modo como as pessoas se situam – investem ou desinvestem participam ou não participam, se constroem ou se destroem – nas organizações é, certamente, variável de pessoa para pessoa e de organização para organização* (Teixeira, 1995, p.162).

Para compreender a forma de estar de alguém em dado momento e lugar enquanto membro da organização - sistema, deve-se considerar e as intenções e mais geralmente os objectivos desse membro da organização, os

meios de que ele dispõe ou crê dispor; a avaliação que esse membro da organização faz desses diferentes meios. Nesse contexto, e considerando a escola um espaço de interacção, há que olhar para as interacções sociais sob dois pontos de vista: o de cooperação (distinto da parceria, como já referimos antes) e o de controlo social.

Enquanto na parceria se participa com objectivos comuns, já na cooperação emerge um conjunto de interesses diferentes, com referenciais valorativos e comportamentais no plano do controlo social, de certo modo em relação com a cultura e posicionamento social do indivíduo, em paridade com o outro a quem se presta colaboração ou então numa posição de subalternidade, submissão, e ainda ao nível dos conflitos inerentes a uma relação social, mas também no referente ao tipo de participação (Lima, 1992, pp. 179-184).

Portanto, se pelas formas de estar se define a cooperação e, por sua vez, o nível de controlo social emergente dessa relação, também pelas características insertas no quadro se distingue a parceria da mera cooperação. Na verdade, a parceria assenta em princípios de convergência e corresponsabilidade tomados por manifestos interesses em comum, ainda que os fins sejam diferentes. Tal como na cooperação, a parceria requer lealdade e conjugação de sinergias, pois, não pode reduzir-se a atitudes e comportamentos de simples colaboração; não deve realizar-se em níveis de participação divergente ou de participação passiva, nem pode confundir-se com outras noções como **solidariedade e cooperação**

Por conseguinte, podemos rematar que, do paradigma da **escola-comunidade educativa**, decorre a emergência da escola como organização que implica a participação dos implicados, sobretudo das autarquias, na resposta adequada às aspirações da própria escola e da comunidade externa. É que uma educação desenvolvida com parcerias concretiza-se na indução do envolvimento dos implicados no processo, pelo assumir de corresponsabilidades, e resulta, seguramente, em rentabilização de recursos, por conjugação de vontades e esforços. Além disso, traduzir-se-á num fomento cultural, com risco inevitável de 'controlo social', minimizado pela formação cívica e cultura democrática construídas e promovidas pela realização do partenariado, mas certamente contribuindo a educação em parcerias para o desenvolvimento e para a coesão social, no princípio de causa-efeito de mais educação e formação mais e melhor desenvolvimento (local).

## O cenário de interacção das parcerias educativas na escola

A escola, enquanto organização social, sistémica e complexa, é uma realidade social onde se estabelecem relações pessoais e grupais nas quais são visíveis os elementos constituintes da cultura escolar e social (global) que importa compreender sociologicamente. Daí que, a escola sendo um espaço privilegiado de participação no desenvolvimento de um projecto social comum aos indivíduos, contribua para uma sociedade melhor e para um futuro melhor (Pinto, 1998, p. 15-20). Na senda da importância das parcerias para a realização da Educação, é na relação com a Escola em particular e demais instâncias educativas que decorre um outro sentido de realização por via do envolvimento de cada um, consoante as suas representações, necessidades e expectativas.

Entendemos que esta ideia de participação em interacção entre os intervenientes é tanto mais relevante se considerarmos que, nos nossos dias, a escola - os contextos da educação/formação caracterizam-se por uma convergência de culturas na qual, para que o interveniente participe neste processo, *terá de passar pela compreensão do que se passa na organização e tomar em consideração as acções dos seus membros, ou melhor, os seus comportamentos intencionais* (Pinto, 1991, p. 41). A participação interfere no clima organizacional de uma escola. Este clima, por sua vez, transpira os valores subjacentes às condutas dos actores, valores que os alunos aprendem. Por isso, talvez o grande princípio básico do ensino dos valores seja aproveitar situações do quotidiano como contradições entre um valor e uma atitude, consciencializando e procurando que o aluno encontre a solução que lhe permita ficar bem em relação àquela contradição.

Há que fazer uma reflexão sobre a compreensão da forma de estar nas organizações, cientes de que a participação tem sido vista como uma forma de distribuição e de partilha do poder e da autoridade no seio da organização escolar.

Ao analisar a interacção social (influência recíproca de acções sociais), vamos encará-la como um fenómeno institucional, estudando o modo como a instituição influencia as relações interpessoais, como a Escola constitui ao mesmo tempo uma forma estruturada e estável de instituição e o local no qual se desenrola uma grande parte das interacções diárias. Ora, nesse acto de interagir no processo educativo, em que estão presentes representações e atitudes que condicionam e caracterizam a participação como dimensão de uma relação social, emerge

o entendimento de que essa participação implica o designado contrato tácito ou formal de que toda a relação social se reveste.

Mas como nesse contrato há uma dimensão de cooperação e outra dimensão de interdependências, e o princípio de que a parceria desenvolve-se num contexto, simultaneamente, de crise, de lutas e debates sociais, em que se tem de negociar entre parceiros sociais (isto é, que, à partida, não estão de acordo, mas que não se pode contornar), e de uma ideologia que tem confiança num presumível consenso que se sobreponha ao conflito (Zay, 1996, p. 156), é fundamental também ter presentes as formas de estar na escola. Perante o assumir de uma ou outra forma de estar na Escola, mas também na sociedade, é importante que a parceria na educação contribua para possíveis e eventuais alterações nas formas de ser e estar dos cidadãos, ou, por outro lado, promova a realização da escola e a qualidade da educação, no sentido de uma maior qualidade do nível de participação dos indivíduos e parceiros nas diferentes dimensões da relação social.

Na base da relação socioinstitucional em contexto de parceria, desenvolvemos a seguir uma pequena abordagem à relação da escola com a autarquia ('poder local').

### **Parceria escola-autarquia local: dispositivo de proximidade ao quotidiano:**

Em seus desenvolvimentos mais recentes, os programas de parceria assentam numa filosofia de constituição de parcerias a que subjaz o princípio de funcionamento em rede, por envolvimento de número alargado de parceiros. Todos os cidadãos, estruturas e organizações sociais/comunitárias são reconhecidamente membros 'activos' de um sistema global que é a sociedade, mas também membros de subsistemas que interagem entre si e se condicionam, que têm necessidades específicas de actualização, aprofundamento de conhecimentos, aquisição de novos saberes e desenvolvimento de competências que decorrem dum processo formativo educacional.

É, pois, nesse quadro que se desenvolve a localização educativa que é hoje já tão inegavelmente marcante da educação. Essa característica local da realização da educação, patente em particular no contexto escolar e por estabelecimento de relações institucionais do **poder local** com a Escola, não só requer o estabelecimento de parcerias, como é campo propício à constituição de parcerias na educação, com todas as consequências e implicações económicas, culturais, sociais e educacionais.

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

minado um primeiro passo de transferência de responsabilidades e competências para as câmaras (municípios), no sector da educação e tempos livres. À luz desse diploma, as autarquias passaram a ter em sua alçada a possibilidade de implementação de dispositivos para ocupação de tempos livres; é-lhes imputada a responsabilidade de proprietária do parque escolar, onde já detinham o dever de manutenção e restauração de edifícios, bem como o encargo de apetrechamento e fornecimento de mobiliário e os transportes escolares. Nesse domínio, a intervenção autárquica em relação ao sector pré-escolar vem a ter um desenvolvimento expressivo com o Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho, que estabeleceu as atribuições e competências das autarquias na educação pré-escolar, ainda assim em regime de protocolo de cooperação com o Governo central, designadamente por meio de parcerias com os Serviços da Segurança Social.

Foi nesse sentido da cooperação e localização da educação que o Conselho Nacional de Educação (CNE), em seu Parecer n.º 3/99, salienta a necessidade de alargar a colaboração entre os sectores da educação e da *formação e de apostar em novos actores, novas parcerias, novas formas de organização*. O desenvolvimento dessas parcerias torna-se tanto mais relevante se considerarmos que a parceria tem a propriedade de contribuir para melhor poder resolver problemas prementes de ensino-aprendizagem dos alunos, de promover a rentabilização de recursos, de minimizar ou mesmo solucionar problemas logísticos e outros que se deparam às escolas no quotidiano da sua realização. O estabelecimento de parcerias na Educação encontra justificação plena no facto de, em princípio, ser factor de elevação pessoal e institucional, de contribuir para o desenvolvimento local e a coesão social (Weiler, 1999, p. 99-104).

Por outro lado, a envolvimento acrescentada das autarquias na educação local tem suscitado receios e reacções de protesto por parte dos professores; do campo dos autarcas, como refere Fernandes (1999c, p.24): *esta participação do município como parceiro nos órgãos das escolas suscitou algumas reservas da parte dos municípios*. A compreensão para a manifestação dessas reservas pelos autarcas pode associar-se a apelos à clarificação de atribuições e competências, reivindicações e alusão a necessárias contrapartidas que suportem o alargamento da intervenção do poder autárquico na educação local.

A. Sousa Fernandes sublinha que *o município é referido como uma das instituições relevantes do espaço local que não pode estar ausente da acção educativa* (Fernandes, 1999c, p.21). O desenvolvimento das relações escola-autarquia e professor-autarca é marcado por uma deter-

minada cultura antropológica e por uma certa ideografia política e atitudes de natureza eminentemente culturais e dimensão profissional (Fernandes, 2003, pp. 11-19).

Podemos considerar, aprioristicamente, por via da observação empírica em contexto relacional situacionista, que a cultura vigente nas autarquias, relativamente à educação, é díspar no conceito e na prática. Efectivamente, a visão dos autarcas acerca do papel das autarquias locais na educação e respectiva intervenção nas escolas surge suportada por diferentes interpretações de Lei, e, em alguns casos, enformada por princípios e valores não prescritos. Parece haver, actualmente, uma extremosa atenção para com a causa da educação, mormente dando cumprimento à implementação dos Conselhos Municipais de Educação e à obrigação de liderança na elaboração da Carta Educativa [Nota].

Porém, verifica-se que, enquanto alguns autarcas primam mesmo pelo incumprimento de obrigações, mais pelo acto da omissão que pela acção, outros extravasam nas competências para com os estabelecimentos escolares, e até mesmo nas relações com os professores e os representantes concelhios dos serviços desconcentrados da educação.

Num passado recente (anos 80 e 90), as escolas e em particular os professores viram-se confrontados com intenções e medidas políticas do poder central estatuintes de transferência de atribuições e competências para as autarquias em alguns domínios da gestão educacional.

Tal como no passado, uma desconcentração administrativa e da política educativa mereceu repulsa e contestação por parte das organizações de professores e foi evidente a permanente preocupação destes em relação a algumas intenções e medidas, conforme perpassava nas reflexões em grupo e opiniões expressas em reuniões, encontros de professores e na comunicação social.

Agora, similares atitudes se observam em relação à Lei n.º 159/99, cujo objecto é o Quadro de transferência de competências e atribuições para as autarquias locais na área da educação. A propósito das resistências à participação dos municípios em áreas educativas, A. Sousa Fernandes (1999a, p. 161) entende que *esta intervenção depara com resistências de vária ordem baseadas em interpretações distorcidas que construíram estereótipos municipais nada condizentes com as realidades vividas que pretendiam relatar e que tornam as relações entre escola, município e governo um campo ainda envolto em incompreensões, e mal-entendidos.*

De facto, o desenvolvimento de parcerias na educação é tanto mais justificável se considerarmos a educação como a raiz do desenvolvimento, a garantia do futuro; a

resultante desejável é a eficácia formativa alicerçada na parceria, no princípio da realização educativa com envolvimento colectivo e participação comunitária no desenvolvimento de projectos educativos. Nesse quadro, é imprescindível ter consciência de que a parceria fundamenta-se no princípio de que as boas ideias estão regularmente distribuídas por todos os grupos sociais e que a colaboração conduz a melhores ideias.

### Algumas ideias (in) conclusivas

Foi longo e sinuoso o caminho percorrido pelo sistema educativo português até se chegar ao actual nível de descentralização (ainda quase só decretada) e suposta territorialização educativa em fase de implementação. No contexto educativo e realidade escolar actuais, estamos confrontados com um quadro de mudança de paradigmas, consubstanciado num processo de territorialização educativa, conjugado na autonomia conferida às escolas e no quadro de transferência de atribuições e competências para o Poder Local.

Por conseguinte, importa definir os limites de intervenção do Poder Local na educação, para que esta não venha a sobrepor-se ao normal exercício da autonomia escolar, mas sim que a autonomia seja o corolário da descentralização na assunção plena de uma devolução de poderes, na garantia da concretização dos princípios da *descentralização administrativa e da autonomia do poder local* (Lei 159/99, artº 1º). A defesa dessa descentralização, enquanto projecto em construção na perspectiva da territorialização da educação, impõe que se actue com cautela, bom senso e sentido de responsabilidade na transferência de poderes para as autoridades locais, para que se evitem tensões e conflitos desnecessários e muito menos para que não se ponha em causa todo um ideário educacional, democrático e humanista do pós-25 de Abril de 1974.

Portanto, a transferência de atribuições e competências exige definição prévia de regras reguladoras do exercício do poder cometido aos reconhecidos decisores das políticas educativas ao nível local. Nessa perspectiva de desenvolvimento da territorialização educativa pelo processo de construção da autonomia escolar, em escola de parcerias, devem ser assegurados os mecanismos de cultura democrática na gestão da educação, de dispositivos para a realização da escola num contexto socioeducativo que, pela relação **escola-autarquia** ou **escola-poder local**, promove o desenvolvimento local, e a coesão social.

## **BIBLIOGRAFIA DE REFERÊNCIA:**

AFONSO, Natércio G. **A Reforma da Administração Escolar: A Abordagem Política em Análise Organizacional**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1994.

ALVES, José Matias. **A escola e as lógicas de acção. As dinâmicas políticas de uma inovação instituinte**. Porto: Edições ASA, 1999.

AMARO, R. Roque. "Descentralização e Desenvolvimento em Portugal - algumas perspectivas, tende especialmente em conta a questão da educação". In: J. BARROSO (org.), **A Administração da Educação. Os Caminhos da Descentralização**. Lisboa: Edições Colibri, 1999, pp. 15-24.

BARROSO, João. "A Administração Escolar: reflexões em confronto". In: **Inovação**, vol.8, 1-2, pp.7-40, 1995.

\_\_\_\_\_. **Autonomia e Gestão das Escolas**. Lisboa: Ministério da Educação, 1996.

\_\_\_\_\_. "A Escola como espaço público". In: A. TEODORO, **Educar, promover, emancipar, os contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma pedagogia emancipatória**. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2000, pp. 201-222.

BORGES, Paula. "Os desafios do Novo Modelo de Direcção e Gestão". **Noesis**, 25, p.25-26, 1992.

BRITO, Carlos. **Gestão escolar participada - na escola todos somos gestores**. Lisboa: Texto Editora, 1991.

CANÁRIO, M. Beatriz. "Partenariado Local e Mudança Educativa". In: **Inovação**, vol.8, 1-2, pp.151-166, 1995.

\_\_\_\_\_. "Descentralização e Projecto Educativo Local". In: J. BARROSO (org.), **A Administração da Educação. Os Caminhos da Descentralização**. Lisboa: Edições Colibri, 1996, pp. 67-74.

CANÁRIO, Rui. "O Professor e a Produção de Inovações". In: **Colóquio Educação e Sociedade**, 4, pp. 96-121, 1993.

\_\_\_\_\_. "Educação e território". In: **Noesis** 48, pp. 18, 1998.

CARNEIRO, Roberto. **Fundamentos da Educação e da Aprendizagem 21 ensaios para o século 21**. Vila Nova

de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2001.

CLÍMACO, M. Carmo & SANTOS, João. **Monitorização das Escolas - Observar o Desempenho Conduzir a Mudança**. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, 1992.

CLÍMACO, M. Carmo. "Uma gestão para os anos 90?" In: **Noesis** 25, pp.12-14, 1993.

CNE. **Parecer n.º 4/90, de 13 de Dezembro, sobre o novo modelo de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário**. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 1990.

\_\_\_\_\_. **Educação, Comunidade e Poder Local, actas do seminário realizado em 6 e 7 de Dezembro de 1994**. Lisboa: Conselho Nacional da Educação, 1995.

COSTA, Jorge Adelino. **Gestão Escolar - Participação, Autonomia, Projecto Educativo da Escola**. Lisboa: Texto Editora, 1991.

\_\_\_\_\_. **O Projecto Educativo da Escola e as Políticas Educativas Locais: discursos e práticas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1997.

DIOGO, José M. de Lemos. **Parceria Escola-Família, a caminho de uma educação participada**. Porto: Porto Editora, 1998.

ESTAÇO, Isabel Maria Ramos. **A escola, as parcerias e a mudança: teoria e prática - contributo de um estudo empírico**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2001.

FERNANDES, António Sousa. "Os municípios portugueses e a educação: as normas e as práticas". In: J. BARROSO e J. PINHAL (orgs.), **A Administração da Educação, os caminhos da descentralização**. Lisboa: Edições Colibri, 1996, pp. 113-124.

\_\_\_\_\_. "Descentralização Educativa e Projecto de Regionalização". In: J. FORMOSINHO et al., **Comunidades Educativas, Novos Desafios à Educação Básica**. Braga: Livraria Minho, 1999<sup>a</sup>, pp. 181-198.

\_\_\_\_\_. "Os Municípios Portugueses e a Educação: entre as representações do passado e os desafios do presente". In: J. FORMOSINHO et al.,

**Comunidades Educativas, Novos Desafios à Educação Básica.** Braga: Livraria Minho, 1999b, pp. 159-180.

\_\_\_\_\_. “Descentralização Educativa e Intervenção Municipal”. In: **Noesis** 50, pp.21-25, 1999c.

\_\_\_\_\_. “O actual ordenamento jurídico da direcção e gestão das escolas - potencialidades e limites. Administração e Avaliação das Escolas”. In: **Notícias da Federação** 2. Porto: Federação Nacional dos Sindicatos da Educação, 2003, pp. 7-24.

FORMOSINHO, João et al. **Políticas Educativas e a Autonomia das Escolas.** Porto: Edições ASA, 2000.

HATCHER, Richard & LEBLOND, Dominique. ‘Education Action Zones et Zones d’Education Prioritaires’. **Contribution présentée au colloque European Conference on Educational Research, 20-23 Septembre.** Edinbourg : Université d’Edinbourg, 2000.

LEMOS, Jorge & FIGUEIRA, Joaquina. **Estatuto dos Parceiros da Comunidade Educativa – legislação anotada.** Porto: Porto Editora, 2002.

LIMA, Licínio C. **A Escola como Organização e a participação na Organização Escolar: um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988).** Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho, 1992.

MARQUES, Margarida. **O Partenariado na Escola.** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional 1996, Cadernos de Organização e Gestão Escolar 5.

\_\_\_\_\_. “Comunidades Educativas e Parcerias”. In: **Colóquio Educação e Sociedade**, 4 – nova série, pp.123-140, 1998.

MARTINS, Guilherme Oliveira. “Uma Ideia Aberta de «Pacto»”. In: **Pacto Educativo aspirações e controvérsias.** Lisboa: Texto Editora, 1996, pp. 17-24.

MATOS, António. “Autarquias e Educação: das competências às experiências”. In: J. BARROSO e J. PINHAL (orgs.), **A Administração da Educação, os caminhos da descentralização.** Lisboa: Colibri, 1996, pp. 61-66.

ME- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Novo Modelo de Administração, Direcção e Gestão - Construir uma outra escola.** Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, 1992.

NÓVOA, António (coord.). **As Organizações Escolares em Análise.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PINTO, Conceição Alves (1991). “Formas de estar na escola”. In: **Notícias da Federação** (Nov.). Porto: Federação Nacional dos Sindicatos da Educação, 1991, pp. 14-15.

\_\_\_\_\_. (1998). “Escola e Autonomia”. In: A. G. DIAS et al., **Autonomia das Escolas.** Lisboa: Texto Editora, 1998, pp. 9-24.

RODRIGUES, Fernanda & STOER, Stephen. **Entre Parceria e Partenariado: Amigos Amigos, Negócios à Parte.** Oeiras: Celta Editora, 1998.

SARMENTO, Manuel J. **A Escola e as Autonomias.** 2ª edição. Porto: Edições ASA, 1996.

\_\_\_\_\_. **Autonomia da escola, Política e Práticas.** Porto: Edições ASA, 1999.

SERRA, Fernando Santos. “Fazer a escola acontecer: planificação e participação”. In: **Noesis** 50, pp.18-20, 1999

TEIXEIRA, Manuela. **O Professor e a Escola. Perspectivas Organizacionais.** Lisboa: McGraw Hill, 1995.

TEODORO, António. **Política Educativa em Portugal, Educação, Desenvolvimento e Participação Política dos Professores.** Venda Nova: Bertrand Editora, 1994.

\_\_\_\_\_. **Poder e Participação em Educação.** Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 1997.

\_\_\_\_\_. **A Construção Política da Educação - Estado, Mudança Social e Políticas Educativas no Portugal Contemporâneo.** Porto: Edições Afrontamento, 2001.

VALENTE, M. Odete. ‘Síntese’. In: **Colóquio Educação e Sociedade**, 4 – nova série, pp.11-14, 1998.

WEILER, Hans N. ‘Perspectivas comparadas em descentralização educativa’. In: M. J. SARMENTO (org.), **Autonomia da escola. Política e práticas.** Porto: ASA, 1999, pp. 95-122

ZAY, Danielle. “A Escola em Parceria: conceito e dispositivo”. In: J. BARROSO (org.). **O Estudo da Escola.** Porto: Porto Editora, 1996, pp. 151-166.