

Trabalhar(s)emRede em Educação: dinâmicas de
cooperação

AnaLuísade Oliveira Pires
António Ângelo de Vasconcelos
Carla Cibele Figueiredo
Mariana Gaio Alves
Coordenadores

Trabalhar(s)emRede em Educação: dinâmicas de cooperação

© UIED, Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento

1ª edição Setembro 2014

Tiragem: 100 cópias

ISBN: 97898997487-7

Depósito legal 383456/14

Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento
Faculdade de Ciência e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa
2829516 Caparica Portugal
Tel: +351 212948383
e-mail: uied.secretariado@fct.unl.pt <http://www.uied.fct.unl.pt>

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT
Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do PEst
OE/CED/UI2861/2014 e do Projeto PTDC/CPECED/121774/2010

Impressão e acabamento
Várzea da Rainha Impressores SA.
Estrada Nacional 8,6
2510 082 Obidos, Portugal
Tel: +351 262098008

Índice

Nota de abertura	1
Parte I- Redes, Regulação e Educação	
Capítulo 1 Contributos para a compreensão do cor redes sociais e políticas, Carla Cibebe	11
Capítulo 2 A regulação do Ensino Superior em curso, João Barroso	27
Parte II- Cooperação no ensino superior e na investigação	
Capítulo 3- Universidades e Politécnicos, dist aproximações, interações e redes no ensino e na ir o caso do IPLeiria, Ricardo Vieira	53
Capítulo 4 - Trabalho em rede dos investigador educação e a regulação das políticas públicas de c Viseu	65
Capítulo 5 - Que papel para as redes na investiga educação? O caso da UIED, Mariana Gaio Alves	83
Parte II - Cooperação entre escolas e entre escol comunidade	
Capítulo 6 Escolas, autarquias, territórios: o pa Conselhos Municipais de Educação, Clara Cruz	97
Capítulo 7 A Política de Escola a Tempo Inteir monopolização da educação da criança, Carla Pires	111
Capítulo 8 Promover acordos locais para cumprir es educativas, Teresa Varela	123
Parte IV- Experiências de cooperação em educaçã	
Capítulo 9 A Rede ECG: o caminho de uma red educadores/as em torno da Cidadania, Gerês Martins, Jorge Cardoso	133

Capítulo 10 *Parcerias criativas* Espaços entre a formação pedagógica e a arte. Uma experiência de investigação em parceria, Maria Assis Sinnert, Elisabete Gomes e Teresa Gonçalves 141

Capítulo 11 *Mega Agrupamento de Escolas* Organização pedagógica, vertical e em rede: um projeto de investigação, Manuel Porfírio 153

Nota de abertura

A pertinência da temática escolhida, dando conta do Seminário realizado na ESPE no dia 10 de Maio de 2014 e cujas comunicações e apresentações dão agora corpo a este livro. Este seminário resultou de um percurso de trabalho realizado em parceria entre a Escola Superior de Educação (ESE) do Instituto Politécnico de Setúbal (IPS) e a Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento (UIED) da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa (UNL).

A pertinência da temática assenta no facto de vivermos num tempo de transições relativamente aos modos como se pensam as organizações, os modos de trabalho, as formas como os profissionais desenvolvem a sua ação e a sua relação com elas, pelo que o trabalho em rede quer entre organizações, quer no seu interior representa atualmente uma estratégia relevante no sentido de ultrapassar os limites de uma intervenção fragmentada, favorecendo um agir menos dependente da burocracia e um modo de tecer laços em torno de projetos partilhados.

Este livro pretende fomentar a compreensão e estimular o debate em torno de diferentes tipos de dinâmicas de cooperação relacionadas com a educação com uma diversidade de instituições educativas e da sociedade civil: escolas do ensino básico, secundário e superior, centros de formação de professores, fundações, entre outras. É uma tentativa de encontrar caminhos que estejam para além das lógicas dominantes baseadas na competição entre profissionais e entre instituições.

Aberto a todos os interessados nas questões educativas: professores de todos os graus de ensino, investigadores e profissionais de educação no âmbito das autarquias e de associações. O seminário estruturou-se em torno de um conjunto de apresentações e de debates, a partir de uma conferência proferida pelo João Barroso, subordinada ao tema das redes, regulação educativa e ensino superior, e comentada por Carla Cibebe de Figueiredo. Seguirão três painéis, em que entrevistamos

investigadores, professores, diretores de agrupamentos e outros agentes educativos, procurando dar respostas a uma questão muito atual: a ação do professor em rede.

Dentro desta lógica, os painéis que deram corpo ao Seminário foram subordinados aos seguintes temas:

1. Cooperação no ensino superior e na investigação, com a participação de Ricardo Vieira (ESE/ISSofia Viseu (FEU), Mariana Gaio Alves (UIED/UNL) e Joana Brocardo (ESE IPS), moderado por Ana Luísa de Oliveira Pires (ESE UIED);
2. Cooperação entre escolas e entre escolas e comunidade, com participação de Carlos Pires-IPESE Clara Cruz (Centro de Formação Educativa) e Teresa Varela (Agrupamento de Escolas Elias Garcia e UIED), tendo sido moderado por Ana Maria Bettencourt (ESE);
3. Experiências de cooperação em educação, com a participação de Teresa Martins (CIDAC), Maria de Assis (FCG), Elisabete Gomes (ESE e UIED) e Manuel Porfírio (Mega agrupamento de Escolas João de Barros, Seixal), e que teve como moderador António Domingos (UIED/UNL).

A organização dos capítulos do livro segue também a lógica que presidiu à organização do Seminário, sendo que os textos da conferência de abertura e das comunicações dos painéis que agora se apresentam neste livro são bastante diversos, quer na sua natureza, quer na sua forma, quer na sua elaboração, quer na sua forma de apresentação. Alguns são estruturados de acordo com as normas de produção académica, outros constituem a passagem à escrita da comunicação proferida oralmente pelos seus autores.

Procurámos assim traçar um caminho que, partindo das questões teóricas e conceptuais sobre redes e regulação da educação, passa pela apresentação de situações concretas relativas ao ensino superior e investigação, à intervenção social educativa, centrada na escola e descentrada, articulando diversos intervenientes. Pretendemos ainda evidenciar, através do relato de algumas experiências inovadoras de trabalho em rede e de colaboração entre diferentes actores institucionais, a complexidade de uma realidade que merece ser discutida e reflectida em contextos e espaços mais amplos.

A primeira parte, subordinada ao tema das Redes, Regulação e
9 Xi WU, ~ c ž' f' Wc a d c g h U' d Y' c g' WU d †
Wc a d f Y Y b g ~ c' X c' Wc b WY] h c' X Y' f Y X Y I
:] [i Y] f Y X c' Y' Í 5' f Y c f [U b] n U, ~ c' X c'
Y a' Wi f g c ĩ r z o s X Y' > c ~ c' 6 U

B c' WU d † h i' c'] b] W] U' ž' Í 7 c b h f] V i h c g
X Y' f Y X Y I ž' 7 U f' U' 7] V Y' Y ž' d f c Wi f U' Y
abordando através (a) da sociologia e antropologia, no que se
refere sobretudo ao nível da investigação política pública,
na análise das redes enquanto modo de coordenação e (c) da
Í] b h Y f j Y b, ~ c' g c W] U' e i Y' g Y' Wc b g h f
Esta abordagem diferenciada, mas complementar, permite ajudar a
compreender um conceito polissémico de modos de governação e
de coordenação da acção possibilitando a construção de
pensamento de U b z'] g Y' Wf † h] WU' g c V f Y' c' Í a
envolve diferentes tipos de atores estatais e não estatais, público
privados e do terceiro setor

Por sua vez João U f f c g c' b c' WU d † h i' c' Í 5' f Y c
g i d Y f] c f' h f U b g Z c f a U, " Y g' Y a' Wi f g c
na organização do ensino superior nas últimas décadas, utilizando
como quadro de referência a ideia de multirregulação, ou seja, um
conjunto de influências nacionais e transnacionais que confluem em
alguns aspectos e noutros divergem, evidenciando que não existe
uma única explicação para as transformações verificadas. O que é
aparentemente um abrandamento do controlo do Estado pode
afinal revelar-se o seu oposto, a burocracia tradicional pode
conviver com a pós burocracia, ou seja, é mais correcto falar em
hibridação para referir a actual regulação estatal, o que se pod
h f U X i n] f ž' Wc a c' f Y Z Y f Y' c' U i h c f ž' b U
de veludo" 5' f Y [i' U, ~ c' Wc b Y I] c b] g h U']
enquanto tendência organizativa pós burocrática. A rede serve
como metáfora para os laços entre pessoas e instituições com vis
a um reforço para enfrentar problemas e desafios, assumindo uma
das formas possíveis de ação cooperativa. Como exemplo desta
possibilidade refere, entre outros, a declaração comum emitida
pelos reitores das universidades portuguesas, evidenciando o seu
protesto contra as verbas consagradas para as universidades n
orçamentale de 2013.

A segunda parte, enquadrada no tema Cooperação no Ensino
Superior e na Investigação, gn Y c i a Wc a' c' WU d † h i' c' Í 1
e Politécnicos, distinções, aproximações, interações e redes no
ensino e na investigação: o caso do Instituto Politécnico f] U' ž']

da autoria de Ricardo Vieira, que se centra nas distinções, aproximações e interações entre universidades e politécnicos, tanto no que respeita ao ensino como também à investigação. Trata-se de, a partir de uma reflexão pessoal sobre o Instituto Politécnico de Leiria, identificar redes já concretizadas e/ou potenciais, explorando a possibilidade de as mesmas contribuírem para valorizar as diferenças existentes entre politécnicos e universidades confluindo na (re)criação de um sistema de investigação em educação. Este trabalho empírico tem por base a análise das relações de coautoria das publicações incluídas nos Relatórios Científicos das Unidades de I&D em Ciências e Políticas de Educação de 2007. Conclui-se que o trabalho em rede dos investigadores em educação é, simultaneamente, um produto das políticas públicas estatais de controlo, e também uma instância de produção de políticas públicas de ciência. Neste sentido, as redes de investigadores constituem um resultado da intersecção de modos de regulação institucional com fenómenos de regulação autónoma, evidenciando a importância da sua análise num quadro de crescimento e reconfiguração dos modos de regulação da investigação.

Este trabalho procura de modo semelhante questionar o papel das redes na investigação em educação, tendo por base a uma reflexão situada sobre o caso específico da Unidade de Investigação em Educação e Desenvolvimento da FCT/UNL. Assim, sublinha a relevância que neste caso assumem as redes interinstitucionais de investigadores, incluindo aquelas que interligam contextos académicos e não académicos. Conclui-se que existem dinâmicas de investigação em educação que frequentemente interligam contextos de pesquisa e de práticas educativas, as quais carecem de uma maior visibilidade e, sobretudo, de reconhecimento e valorização no plano dos critérios de avaliação da qualidade privilegiados pelas políticas de financiamento da ciência nacionais.

Este trabalho analisa três medidas políticas, Conselhos Municipais de Educação, Escola a

Tempo Inteiro e a Criação dos Cursos Vocacionais, e as suas relações e interdependências entre o Estado, as Escolas e as Comunidades locais.

Esta parte, iniciada com o capítulo 8, *Escolas, autarquias, territórios: o papel dos Conselhos Municipais de Educação* (Uihcf] U Clara Freire da Cruz em que se analisa e discute a criação dos Conselhos Municipais de Educação (CME) como medida emblemática dos limites e das potencialidades das políticas de grandes tipos de interrogações (Quais os contributos destas entidades para a construção do espaço educativo local?

servem? Como cumprem o seu papel?) a autora analisa esta medida diferentes ordens locais, dos processos de multirregulação da ação Xcg UihcfYg Y XUG gi Ug f m xlogi Y X dc fh] WcI Xcg 7cbgY \cg bU I [Ygh Ucg gYi Wcbhf] Vihc b ~c g E IdUfU hfUbg c WU] gI Wcac hUaVfa dUfU c z Ug Yg Wc Ug ž Ug UihUfei] Ug Y cg hY

5. *Tempo Inteiro e a monopolização da tentativa de* (YXi WU, ~c XU Wf] Ub, U dY U Yg Wc UI Carlos Pires *problematiza política de Escola a Tempo Inteiro* hYbXc dcf VUgY I acXY cI XY cdY U, ~c XUG I] XY] UgI XY] [Y XY YZ] Wz W] U Xc g] ghYaU YXi V cdYfUW] cbU] nU, ~cI hYa gi V^UWY bh ^c [Ua YbhfY Ug X] aYbg Yg eiY df educativo do Estado e a exigência abertura a projetos educativos locais e a outros profissionais alicerçada na cooperação entre Yg Wc U d V] WU Y U Wcaib] XUXY U XYgYbjc j] aYbhcc XY ia g] ghYaU Y h c Xcg I "

Teresa Varela, no capítulo 9, *Concertação entre parceiros sociais na resolução de problemas educativos, articulando esforços para a promoção e realização de fins a concretizar localmente* (Udfca c j Yf U Wcf Xcg c WU YghfUhf [] Ug YXi WUh] j UgI ž dfc Wif U WYbhfU aYbhY XY] bYUXUg IPortaria hYbXc V nº 292/2012, de 26 de setembro (Cursos Vocacionais), a autora questiona os resultados da sua implementação e apresenta um conjunto de propostas de alteração à referida portaria que, no seu

Y b h Y b X Y f ž ' d c X Y f ~ c ' Wc b h f] V i] f ' d
profissionalizante sustentando que U ' g i f h] f Y a ' c ' Y Z
as políticas educativas necessitam, além de um tempo prévio de
estudo, de uma eventual experimentação e correspondente
U j U `] U , ~ c ĩ ' Y ' e i Y ' ĩ U g ' Y g h f U h f [] U g
tempo do atual mandato legislativo, exigindo alguma continuidade.
' c b [c ' d f U n c ž ' { ' Y g W U ' U ' b U W] c b U ' ĩ ' d
divulgação dos resultados pela experiência piloto prevista
na Portaria nº 292 & \$ % & " ĩ

Na quarta e última parte deste livro procura, através de
exemplos concretos e significativos, alguns Y f] ... b W] U g
Wc c d Y f U , ~ c ' Y a ' 9 X i W U , ~ c ĩ ã s f r u ç õ e i ` h U b h
de redes, mais ou menos consolidadas, como forma de atingir
objectivos que são comuns à escola, centros de formação e
organizações da sociedade civil.

C ' W U d † h i ` c ' ĩ 5 ' f Y X Y ' 9 G ; . ' c ' W U a] b \ c
Y a ' h c f b c ' X U ' 7] a X a u t o r a d e U t e r e s a M a r t i n s l e ž ' X
Jorge Cardoso, apresenta um projecto desenvolvido pelo CIDAC
(Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral e a
Fundação Gonçalo da Silveira) centrado no trabalho em rede
desenvolvido entre professores/as e alunos provenientes de
uma diversidade de contextos educativos, instituições de
Ensino Superior e organizações da Sociedade Civil. Focando
questões da Educação para a Cidadania Global, o texto enfatiza a
necessidade de se entender a rede como um
Ī d f c W Y g g c ' X Y ' Wc b g h f i , ~ c ' X Y ' Y g d U , c
dando conta de um processo de criação e funcionamento
concreto de uma Rede, que se vai construindo no espaço e no
h Y a d c ' f ĩ h Y W Y b X c ' c g ' b C e g n a l i d a d e ĩ c W i f U
continuidade futuras.

C ' W U d † h i ` c ' ĩ D U Espaço] e t g e ' a 7 f o r m a ç ã o] à U g
pedagogia e a arte. U m a d Y f] ... b W] U ' X Y '] b j Y g h] [
de Maria de Assis Swinnerton, Elisabete Gomes e Teresa
Gonçalves procura dar conta da rede de parceria e cooperação
desenvolvido no âmbito do projecto 10x10 projeto de
formação contínua de professores promovido pelo Programa
; i ` V Y b _] U b ' 9 X i W U , ~ c ' d U f U ' U ' 7 i ` h i
Wf] U h] j U g ĩ ' e i Y ' X ~ c ' Wc f a r t i s t a s U ' Y g h
professores e estudantes do ensino secundário, e ainda, numa fase
mais recente, investigadoras da UIED-NECT tratase de
parcerias de natureza institucional, pedagógica e sistémica
última no sentido da produção de conhecimento de curto

projecto de natureza inovadora que cruza a arte, a educação, e formação de professores. A natureza e as características do projecto 10x10 evidenciam a valorização de algumas das dimensões fundamentais do trabalho em rede, tais como: a ligação ao contexto, a distribuição de responsabilidades, a partilha de tarefas e saberes, a iniciativa e a autonomia dos actores, abrindo, no caso singular, caminhos para a construção da *Pedagogia da Interrupção*

Este livro, organizado por Ana Luísa de Oliveira Pires e António Ângelo de Vasconcelos, sob a autoria de Manuel Porfírio, apresenta as linhas gerais de um projecto de intervenção desenvolvido para um mega agrupamento de escolas (Mega agrupamento João de Barros, Seixal), no âmbito de um processo de integração e de mudança. O projecto de intervenção evidencia, entre vários aspectos, a necessidade de criar parcerias entre as Famílias, o Agrupamento e a Comunidade, no sentido da criação de sinergias que possam potenciar a acção educativa no âmbito do actual modelo de organização escolar.

Esperamos que este livro, pela sua grande diversidade de perspectivas, possa constituir um contributo para estimular a reflexão e impulsionar práticas de todos aqueles que almejam trabalhar (s) em rede e mudança.

Lisboa, Julho de 2014

Os coordenadores do livro e da comissão organizadora do *10x10: Um Livro de Um Educador: dinâmicas de mudança*

Ana Luísa de Oliveira Pires (ESPS e UIED)

António Ângelo de Vasconcelos (ESSE)

Carla Cibele Figueiredo (ESIPS)

Mariana Gaio Alves (UIED, FOTNL)

Parte I Redes, Regulação e Educação

Capítulo 1

Contributos para a compreensão do conceito de redes sociais e políticas

Carla Cibele Figueiredo

Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação

Resumo

O texto procura explicitar o conceito de redes sociais, através de abordagens diferenciadas, mas que podem ser complementares: a) a da sociologia e antropologia, cujos contributos para a compreensão do conceito se situam no mesmo nível da investigação; b) a das políticas públicas, cuja análise incide sobre as redes enquanto modo de coordenação e c) a intervenção social que se constrói e suporta numa lógica de rede. As duas últimas perspectivas acabam em parte por se complementar pois as redes evidenciam um estilo de governação em que há uma diversidade de actores estatais e não estatais implicados, com tendência clara por parte dos governos centrais e locais para implicar actores da sociedade civil na génese e operação das políticas, recorrendo para isso a determinados instrumentos, como é o caso das redes sociais das autarquias. Há, no entanto, redes que se nascem autonomamente, procurando trilhar os seus próprios caminhos com base no compromisso dos seus membros. O mundo conexionista entra assim na agenda da investigação e é importante que se vá criando análise crítica.

Palavras chave: Políticas públicas, redes sociais e políticas, intervenção social

Introdução

50 anos depois de a ideia de Internet, ou as ligações que se estabelecem a distância, usando aquele recurso. Até meados do século XIX a designação *redes* tem um sentido pejorativo, uma sociedade secreta, uma organização clandestina, um poder oculto (Meade, 2004). No entanto, a partir de meados do século XX, o termo popularizou-se e hoje de redes nos mais diversos campos, das empresas ao Estado, do território, aos mercados, da sociedade

civil, às universidades, do conhecimento e investigação de serviços. Esta epistemologia influencia de tal modo a forma como pensamos e interagimos com o mundo que alguns autores (Z U` U a` X Y` i a U` Í f U W] c b U`] X U X Y` f Y h : Y f f Y] f U` U W f X c d W Y e m U r e s p o n d e a v a Í estrutura social da informática têm vindo a questionar as bases em que a indústria (Al` Z c f a c i` Y` X Y g Y b j c` j 2004, p.25).

A designação de rede faz apelo a representações diferentes conforme nos situemos numa perspectiva mais investigativa, fundamentalmente de análise de diversos modos de interacção social ou nos colocamos num plano operativo, ligado aos mecanismos como a sociedade constrói os seus modos de coordenação e regulação e à intervenção social. Não há, contudo, fronteiras estanques, até porque a intervenção social pode ser ela própria objecto de estudo, como acontece com todos aqueles que têm investigado redes em acção, por exemplo, as *redes sociais das autarquias* (Decreto-Lei nº 115/2006).

Certo é que de uma forma *outra* o conceito aponta para ligações, e/ou laços, quer estes sejam entre pessoas, entre organizações, entre pessoas e organizações ou mesmo entre as pessoas e as coisas (artefactos, meios técnicos). A criação de laços acompanha o homem desde os primórdios e ser eminentemente social dificilmente sobrevive sem estas ligações quando o faz, fica amputado de algumas dimensões do ser humano. Podemos então interrogar-nos sobre a novidade de tal conceito e se, tal designação corresponde a um novo paradigma social. A rede traduz uma relação que agrega de algum modo os actores em unidades diferentes das habituais (Lafaye, 1996), trata-se de uma união entre indivíduos que frequentemente transcende as fronteiras tradicionais (a organização, *data*), podendo existir no interior das organizações ou ligando indivíduos de diferentes comunidades. Para Portugal (2007), o uso cada vez maior de Wc a i a` X c` Wc b W Y] h c` h Y a` d c g g] V]`] h Wc b Y I` Y g` c b X Y` U b h Y g` \ U j a f U d a s] g c` U relações entre as pessoas relativamente às relações entre as pessoas Y` U g` Wc] g U g I` fl & \$ \$ + ž` d` % Ł` 5` U b z` b ~ c` f`] b Y U f` Y` b ~ c` d c X Y` g Y f` U b U`] construídas *priori* através da agregação de indivíduos com atributos semelhantes (os homens, os jovens, os operários, os] W Y b W] U X c g ž` c g` d U † g Y g` X Y g Y b j c` j] que se afigura de algum modo novo é que estes laços por um lado se estudem e analisem enquanto *redes* e, por outro lado, os efeitos que

produzem no âmbito de uma determinada política e, por outro, se tenham vindo a constituir como um modo de coordenação social com características muito próprias.

Redes: abordagens sociológicas e antropológicas

A noção de redes como objecto de estudo faz a sua primeira aparição num artigo de John A. Barnes em 1954, na área da antropologia britânica (Mercklé, 2004). A antropologia é de algum modo pioneira nesta conceptualização, o que não é nada de estranho, considerando o seu interesse pelos laços tecidos inter e de relações, muitos antropólogos nos anos 50, desviaram a sua atenção dos sistemas culturais para os sistemas de redes de relações, destacando o estudo de Barnes (1977) numa comunidade piscatória que investiga a importância das interacções individuais para a definição da estrutura social, sendo-lhe também atribuída a paternidade do termo. Os trabalhos ramificaram-se posteriormente em eixos temáticos, como é o caso de Elizabeth Bott (anos 50 a 70) e de Manchester (Barnes, 1954; Mitchel, 1969). A investigação de Bott (of Essex) é um enfoque diferente do que até aí tinha sido publicado sobre as redes sociais, dada a sua dupla condição de psicanalista e antropóloga. A autora investe numa metodologia qualitativa, baseando a sua recolha e análise dos dados na técnica de notas de campo e nas entrevistas de tipo clínico. Percebe a abordagem metodológica da Antropologia, tradicionalmente mais etnográfica, delimita outras estratégias de campo, em que a relevância é colocada na escuta e perspectiva dos actores da vida social. A tendência é que estes trabalhos assumam uma perspectiva de investigação naturalista, com metodologias qualitativas que tendem a destacar os actores e as suas ações no desenho das políticas públicas (Figueiredo, 2011). Estudos narrativas construídas em comunidade (Rhodes, 2002), a importância dos laços fortes ou fracos na procura de emprego (Portugal, 2004) e mesmo intervenções com base na investigação que pretendem mudar as comunidades a partir de uma ampliação significativa dos laços dos seus habitantes com o exterior (Carpini, 2005).

Na Sociologia, as teorias do actor, e designadamente as teorias do actor-rede (Actor Network Theory) associam-se ao interesse da sociologia pelas redes. A ideia de rede permite contrariar as visões sociológicas mais tradicionais (estruturalistas), nas quais os indivíduos são reduzidos aos seus atributos individuais. A proposta é a de restituir aos indivíduos e aos seus comportamentos a complexidade dos sistemas de relações sociais, nos quais eles existem. O actor, apesar de não escapar às condicionantes do sistema, não é inteiramente subjugado por elas, evidenciando a capacidade de ter voz própria, de agir em função de um raciocínio que não é meramente pautado pelos seus interesses ou pelos interesses do seu grupo social ou organização. O termo ANT reflecte em si mesmo uma tensão, pois, por um lado, centra-se no actor, por outro lado, descentraliza-o considerando-o numa rede. Uma das vantagens da ANT é a de pôr em evidência as ligações entre as organizações e a natureza dos recursos que circulam entre elas, permitindo mostrar que as trocas/influências não são apenas económicas. A passagem do nível *intraorganizacional* para o nível *interorganizacional* e a reconstituição de um sistema de acção por aproximações sucessivas permite, por exemplo, articular conceitos como o de indivíduo e o de grupo. Há assim, no âmbito da Sociologia, ramificações que conduzem a diferentes escolas, assumidas como fontes diferenciadas de produção intelectual nesta área.

Os trabalhos que cruzam a sociologia com as questões da construção social do discurso e que invocam Foucault (Law, 1999) defendem a desmontagem das dicotomias mais em uso na construção do conhecimento sociológico (conhecimento e poder; contexto e conteúdo; materialismo e sociabilidade; actividade e passividade). Os discursos e as coisas são construídas através do discurso. Assim, da mesma forma que se procura distinguir e o que opõe de procurar o que une e o que liga, baixo, grande e pequeno, o Actor Network Theory (ANT) é uma semiótica da materialidade em que procura a relação entre as coisas, não apenas na linguagem, mas nos lugares.

Na sociologia americana, há um embrião de um desenho de rede social através dos testes sociométricos concebidos por Moreno (psicossociologia) embora o autor não use propriamente o termo rede para se referir à malha de relações sociais que resulta da aplicação do teste. Essas análises apresentaram uma influência profunda nas análises de redes sociais. As fórmulas de Simmel e da teoria dos grafos, são usadas

matemáticas aplicáveis à análise das relações sociais e, não obstante algumas críticas, são os modelos predominantes na investigação sobre redes sociais. De acordo com Mercklé (2004), matemáticos como Harary, Norman et Cartwright (em 1985) formalizam os primeiros estudos sobre interacções entre indivíduos nomeadamente com a utilização da *teoria dos grafos* ou *teoria dos grafos* (Kurt Lewin, 1936), tendo pouco a pouco verificado o apuramento dos modelos de análise das aplicações informáticas, afirmando assim o que actualmente se define como *modelos de análise estrutural*. Nesta análise as questões da forma (estrutura) são mais importantes do que as de conteúdo. O objectivo não é tanto analisar o comportamento individual no seio da rede nem as vantagens ou desvantagens que o mesmo tem das suas ligações, mas sim a própria estrutura com que a rede aparece, se vista do exterior; como é que os indivíduos aparecem ligados uns aos outros e se definem os subgrupos, a liderança, o prestígio de cada um, os isolamentos.

A perspectiva é a de considerar a rede como a estrutura que liga indivíduos através das interacções, mas que também acaba por os constringer, ao consolidá-los em determinadas posições. Por exemplo, considerando duas escolas de ensino superior de Sociologia numa mesma cidade, é possível analisar até que ponto as citações nos artigos científicos que produzem se fazem apenas no interior da mesma escola ou se são citados colegas da outra escola e o grafo é conexo, podendo então afirmar-se que não há conflito entre as duas escolas, uma vez que há citações mútuas. Quando encontramos uma densidade fraca, trata-se de uma comunidade que se fecha sobre si própria do ponto de vista académico. Por este exemplo de tecido social que os envolve, mas, também, o modo como eles se relacionam, como o indivíduo está embebido numa estrutura e como é que a estrutura emerge das microrrelações entre os indivíduos, (Lima, 2012, p. 53)

Um exemplo de um estudo que recorre à análise estrutural é o de Ávila de Lima (1997) representa um exemplo da metodologia quantitativa utilizada no âmbito das relações sociais. O autor analisa o impacto das redes de amizade entre professores nas escolas, discutindo estas relações híbridas: por um lado amigos por outro, colaboradores profissionais, ou seja, até que ponto elas

são como duas faces da mesma moeda. O autor, usando o conceito central, tenta mostrar que as relações interpessoais afectam o carácter e a qualidade das relações formais e como é que as redes se estruturam e são ao mesmo tempo estruturadas pelas experiências de trabalho (nos departamentos Inglês e Matemática de duas escolas). Assim, num primeiro lugar procura identificar os actores sociais que compõem as redes, considerando aspectos tais como o número de contactos, o tempo de duração, etc. (Latorre, 1989). Tal como em outros estudos nesta área, a aplicação do teste sociométrico é fundamental do ponto de vista metodológico. Embora descentrado das questões das políticas públicas, o estudo é não só importante de vista da utilização da metodologia das redes sociais, como é interessante por se focar numa temática tão pouco estudada em contexto escolar.

Numa outra perspectiva, mais qualitativa, não recorrendo assim à análise estrutural, Sílvia Portugal (1992) elabora vários estudos sobre as redes sociais, tendo como tema base a ideia da produção de bem-estar, analisando os laços de solidariedade social que se tecem em múltiplos contextos, designadamente no seio da família alargada. Um dos estudos tomou como ponto de partida a análise de um momento de transição na vida familiar: o nascimento do primeiro filho, bem como as necessidades de apoio que esse evento gera. Os laços são delimitados por estar muito próxima, a autora analisa uma rede parcial, ou seja, que relações familiares são activadas. Define quatro áreas de prestação de apoio, procura saber junto da família para quais destas áreas obtêm ajuda e quem presta. Trata-se de uma metodologia de análise de redes sociais, centrada e egocentrada, utilizando, em grande parte, os princípios genéricos de reconstituição das redes sociais. Sílvia Portugal (1992) analisa como é que se estabelece uma política de cuidados primários de saúde no seio de uma comunidade e como é que as diferentes organizações e actores envolvidos atribuem significado ao que fazem e/ou ao que fariam.

Entre as abordagens sociológicas das redes, têm ainda particular destaque, pelo seu carácter inovador, as redes sociotécnicas (Latorre, 1989). Trata-se do estudo dos sistemas de concertação que permitem a resolução de problemas concretos e únicos e, muitas vezes, nessa resolução, avanços de natureza tecnológica. O que se pretende

estudar as operações que tornam possível que no seu interior os actores se compreendam e cada um tire os seus benefícios. Estas redes por juntarem actores humanos (por exemplo: investigadores, pescadores, financiadores, etc.) e não humanos (por exemplo: vieiras, larvas, instrumentos de medida, etc.) que se encontram interrelacionados, foram designadas como *ecossociotécnicas*. Mais do que a análise dos conflitos ou posições, analisam as operações que permitem gerar os consensos que constroem os progressos, mesmo que as posições de partida e os ganhos sejam diferenciados para os diversos intervenientes. O caso mais relatado ocorreu nos anos 1970, estudo da criação de uma inovação tecnológica japonesa, em França, para impedir a extinção das *Coquilles Saint-Jacques* [Y´ Z c]´ d f c a c j] Centre d´Y´ c´ National d´Exploitation des). Através dele se explicita o conceito de operação de tradução, isto é, o que significava para os investigadores uma questão de conhecimento fundamental para os pescadores significava a sobrevivência económica das vieiras *Coquilles Saint-Jacques* e era uma questão de perpetuação da espécie para os políticos locais uma questão de prestígio e poderes públicos. Os investigadores tiveram de comunicar com universos diferentes dos seus, tal como os pescadores e os financiadores. Ao mesmo tempo na relação nasce uma espécie de contaminação de papéis, isto é, os pescadores também tiveram que adoptar procedimentos de investigação, assim como os investigadores tiveram que sair dos seus laboratórios tradicionais, pelo que, nesse processo se vão gerando definições identitárias. Para Portugal (2007), os autores relativizam de um modo importante a distinção *individuos/instituições* porque o fundamental está nos processos de tradução que se estabelecem. O conceito não designa a tradução no sentido estritamente linguístico do termo, mas sim uma deslocação do sentido que implica a compreensão dos outros e dos seus interesses.

Em síntese, identificam-se quatro princípios fundamentais na teoria das redes sociais:

- 1) os actores e as suas acções são vistos como interdependentes e não como unidades independentes e autónomas;
- 2) os laços relacionais entre actores são canais onde circulam fluxos de recursos (materiais e imateriais);
- 3) Os modelos *redes* centrados nos indivíduos concebem as estruturas de relações como meios que configuram oportunidades e/ou constroem a acção; indivíduo

4) Os modelos ~~deste~~ conceptualizam a estrutura (social, económica, política, etc.) como padrões constantes.

Wasserman e Faust (citados por Portugal, 2007, p.6)

As políticas públicas e as redes

Nas políticas públicas, em que o conceito mais frequente das redes políticas, a sua génese e os seus desenvolvimentos são outros. As políticas públicas eram, até à década de 1970, essencialmente consideradas como protagonizadas pelo Estado, estudando sobretudo os aspectos relativos à sua operacionalização concomitantemente mudanças que vão ocorrendo no modo como o Estado passa a governar e mudanças na forma como se estudam essas mesmas políticas. Tal transformação ocorre pelo crescimento da consciência de que as administrações públicas têm que resolver quatro problemas principais:

1) *o problema de implementação* (quando os governos não conseguem fazer com que os actores apliquem as suas regras), *o problema de motivação* (quando os grupos, ou mesmo as administrações, se recusam a reconhecer a legitimidade de uma reforma), *o problema de governabilidade* (a falta de competências e instrumentos jurídicos do governo) e, por último, *o problema do conhecimento* (o autor define como a interpretação incorrecta das relações causais entre fins e meios) (Mayntz, citado por Pons e Van Zanten, 2007, p. 108)

Para os vários autores que analisam estas mudanças nos modos de coordenação do Estado, trata-se de um esforço de reconfiguração com o objectivo de garantir um sentido colectivo às suas tomadas de decisão e, assim, se legitimar e reforçar com e junto de uma variedade de actores. O conceito de *governança* pode ser considerado mais ou menos neutro, não emergindo nem em oposição à ideia de *mercado* como regulador da economia, nem significando uma abertura das políticas a perspectivas mais subjectivas emergentes nos contextos locais; ou seja, tão só, uma abertura do Estado em concertação com a sociedade civil. Mas pode também ser entendido como sendo intrinsecamente um veículo para a afirmação do neoliberalismo, com uma forte implicação das instâncias supranacionais (designadamente a Organização Mundial do Comércio, Banco Mundial, etc.). Solaux (2005) considera que a *noção de governança* surge no vocabulário político liberal no início dos anos 1990 e que há uma *ideologização* do conceito para promover novos métodos de decisão e de acção. Para o autor, se por um lado tal discurso parece apregoado se para a sociedade como em nome de um aprofundamento

democrático, a leitura dos textos divulgados pelas grandes instituições supranacionais tende a revelar três princípios básicos: a defesa da norma do comércio livre; a busca da simplicidade a todo o custo; e a defesa da estabilidade. (Hibou, citado por Solaux, 2005, p. 31).

Certo é que os estudos mostram, mais ou menos a partir da década de 70 e sobretudo a partir dos 1980, sobretudo no contexto anglo-saxónico, que os decisores políticos estão largamente influenciados. A expressão *triângulo de poder* começa a ser usada logo anos 1960 já evidencia o conceito de *trípode* como embrionário, ela serve para designar a ligação de interdependência estabelecida entre três tipos de actores no âmbito de uma política: as agências governamentais, a comissão competente do congresso e os grupos de interesses dominantes. A partir dos anos 1970, os trabalhos multiplicam-se. Heclo (1974; 1978) é dos primeiros autores a evidenciar a importância das ligações entre um limitado de indivíduos e a relevância dos seus valores partilhados no âmbito de uma política pública. Thatcher (1998) refere que Heclo, em 1978 nos Estados Unidos, tentou caracterizar *redes* e se organizavam em torno de uma política, *secundária* como *redes temáticas* (*issue networks*). Assim:

As *redes de acção pública* procuram explicar as políticas públicas num contexto de perda de capacidade de acção autónoma do Estado, confrontado com questões múltiplas e frequentemente *as* contraditórias devido ao aumento de poder dos actores locais, transnacionais e privados (Hassenteufel, 2008, p. 123)

Se o Estado governa em relação com um conjunto de actores sociais, a coordenação é mais um *problema* do que um conjunto de decisões *mais* tomadas no interior de um sistema hierárquico. Desta forma, os trabalhos sobre as redes de política pública interessam pela relação entre os grupos de interesses mais estritos ou mais alargados (associações profissionais, empresas, sindicatos, etc) e o Estado. A abordagem fundamental destes trabalhos é a de mostrar que os processos de decisão política são fragmentados e que os grupos de interesses participam de forma activa na tomada de decisão, por vezes de forma muito próxima das elites *políticas* administrativas (Boussagnet, et al, 2004). Estes estudos sobre as redes políticas têm um valor mais descritivo e compreensivo do que explicativo (Thatcher, 1998; Bevir e Rhodes, 2003), realçando que esta abordagem permite focalizar a atenção sobre a *fragmentação* da governação, clarificar a existência e a interdependência dos grupos de interesse, perceber o papel de

especialistas e evidenciar as interações que estão no cerne alguns dos processos, quer de tomada de decisão política, quer nos processos de implementação.

Em inúmeros casos esta mudança dos modos de coordenação transporta novas responsabilidades para os actores. Contudo, levantando uma comunidade política não estão habituados a produzir e conduzir, eles podem simplesmente consumir produtos políticos. Por outro lado, como refere Mangez (2001), nem sempre esse jogo é totalmente isento de uma tentativa de desresponsabilização do Estado que nesta transferência de poder, faz simultaneamente repousar os fracassos no nível local, escapando ao julgamento da opinião pública. Apesar destes riscos de desresponsabilização do Estado, é verdade que aos actores, nos seus múltiplos lugares de intervenção, já não se exigem apenas as necessárias e tradicionais competências de gestão (ou seja, o controle e de comando). São necessárias novas competências que permitam a base de negociação e persuasão, referidas por Pons Van Zanten como semelhantes às necessárias na "orquestração", onde se exigem competências de negociação e de persuasão.

Intervenção social nas redes como "inspiração"

A intervenção social com base em redes é um novo modo de coordenação entre instituições e entre pessoas, usando conceitos comuns nas redes tais como *capital social* já como objecto de estudo mas como motor de transformação.

A rede baseada nas metas que pessoas e/ou organizações em torno de objectivos comuns, o intuito é o de se ficar menos refém da burocracia, das teias e conflitos de interesses próprios das organizações, de usar a liderança de forma mobilizadora (podendo esta ser móvel, ou seja, alternar entre os diversos membros da rede) e de rentabilizar recursos em prol de todos os membros da rede.

¹ A discussão sobre o significado de *capital social* é vasta e rica como a que se tem feito acerca das redes, os dois conceitos aparecem muito relacionados. Porém, óbvia falta de espaço para o aprofundar, consideramos a definição de Portugal (2001) que define *capital social* como "os recursos que são acessíveis a uma comunidade de uma forma mais vasta, não meramente económica, assim como os benefícios e desejados".

da família ou no bairro ou das lógicas cooperativas que geraram
 entre outros, tanto projectos de habitação social. Os recursos são
 porém outros, nomeadamente com o advento da Internet, as
 formas de organização já não exigem forçosamente dinâmicas
 presenciais, podem assumir laços fortes mesmo sem
 conhecimento pessoal. Os objectivos são mais ambiciosos
 porque não se trata apenas de providir necessidades mais básicas
 da mobilização com objectivos sociais mais amplos. Se
 originariamente estas redes se formavam sobretudo no seio da
 sociedade civil, hoje elas existem também em instituições
 estatais, assim como estatais e não estatais. A iniciativa pode
 mesmo pertencer ao Estado, sendo o caso mais paradigmático o
 das Redes Sociais autárquicas pois de uma obrigação
 emanada do poder central para as autarquias com carácter
 obrigatório. Decreto-Lei nº 115/2006 Depois do que antes se
 mas na verdade o projecto foi bem acolhido porque na sua génese
 estava um problema reconhecido por todos: as instituições sociais
 de um determinado território não podiam trabalhar bem se não
 criassem entre elas algum tipo de articulação pois as sobreposições
 eram muitas e contraproducentes. Monteiro considera que:

quando este programa procura introduzir a alternativa e a inovação a
 partir de dois pilares que lhe conferem um carácter distintivo face a
 outros programas, medidas ou modelos existentes por um lado, a
 aposta no planeamento estratégico e, por outro, a sustentabilidade da
 acção a partir de dinâmicas de parceria e participação alargadas.
 (Monteiro, 2008, p. 11)

Este autor, em conjunto com Bessa Ribeiro, organiza um seminário
 sobre as redes sociais autárquicas onde reúne um conjunto de
 estudos sobre algumas das redes da região Norte que iniciaram
 seu funcionamento logo em 2006 (embora estas redes tenham
 começado de forma experimental em 1997, só em 2006 se tornaram
 obrigatórias). Há um contributo importante para perceber os
 aspectos mais e menos positivos deste trabalho. Salientamos que
 estas redes assentam numa base territorial, é essa unidade que
 determina laços entre instituições (públicas e privadas) que podem
 prosseguir funções diferentes mas que assumem um compromisso por
 melhorar aquela comunidade.

Proliferam na sociedade civil as redes, desde que se juntam por

organizam para proporcionar boleias (por exemplo, para incentivar a leitura através da partilha de livros (por exemplo, *bookcrossing*) ou para ajudar a superar problemas (por exemplo, *em Rede*), revitalizando a ideia do grupo como base de apoio e solidariedade.

A junção entre entidades estatais é também possível, como acontece com as autarquias que se uniram para criar redes tais como a das cidades saudáveis das mas antigas (existe desde 1994): a rede das cidades educadas neste momento 454 cidades membros). Redes juntando autarquias nascem com o objectivo claro de partilhar problemas e assumir políticas, tal como a rede europeia de cidades com políticas locais para a integração população migrante. O carácter transnacional destas redes é evidente, elas passam as fronteiras tradicionais dos estados para criar laços entre unidades afins (as cidades). Neste caso, apesar base não ser o território, mas sim as afinidades cívicas, são instituições com uma missão e aspirações semelhantes, cujo impacto também acaba por ser sobre o território específico da cidade aderente. Este carácter local pode ser multifacetado, veja o caso da rede de aldeias de Xisto (com 27 aldeias distribuídas pelo interior da Região Centro de Portugal) e apesar de terem uma ligação com as autarquias, têm existência independente. Outras têm por objectivo uma intervenção concertada entre instituições da mesma natureza e que partilham a mesma missão, como aconteceu com a Rede Nacional de Bibliotecas ou a Rede Nacional de Museus. O seu funcionamento pode ter um carácter mais ou menos formal, exigir um compromisso institucional ou tão simplesmente adesão pessoal, sem nenhum comprovativo de maior. Se é verdade que a informalidade e as interacções estabelecidas na base de cumplicidade era, início uma característica das redes, algumas delas aparentam hoje não fugir à burocracia mais tradicional.

As redes parecem ser assim sistemas concertados de parceria ainda que o uso tradicional da palavra parceiro e parceria não se exactamente soma com este. Tradicionalmente a busca de parceiros era realizada por uma instituição que procurava quem ajudasse a realizar determinados objectivos que eram os seus, o q

²<http://www.blablacar.pt>

³<http://www.bookcrossing.com/>

⁴<http://www.paisemrede.pt/>

⁵<http://redecidadessaudaveis.com/index.php/pt>

⁶<http://www.edcities.org/>

⁷<http://aldeiasdoxisto.pt/content/rede>

é diferente de ter objectivos em comum, de os partilhar e realizar esforços em conjunto para a sua concretização. Assim, como ao conceito de parceria, parece querer enfatizar a comunicação entre iguais, obtendo por conseguinte uma parceria que incorpore um sistema de relações mais próximo da realidade social. Este modelo é mais consonante com o grau de coesão necessário à criação de uma rede e com o tipo de compromisso que é assumido.

Embora também seja uma intervenção social, é com uma lógica diferente da que temos vindo a mencionar que se usa a rede como mote para a transformação dos vínculos sociais numa favela brasileira (Carpim, 2005). Partindo da ideia de que o isolamento dos habitantes decorre das suas relações fundamentais tecidas no interior da mesma e num número reduzido de lideranças comunitárias muito dominantes, o objectivo da intervenção é o de mudar a configuração dos laços existentes entre os seus habitantes e o exterior. Neste caso, a ampliação dos laços com o exterior é também uma forma de lutar contra o isolamento territorial de um grupo social (a autora usa a análise estrutural para evidenciar a configuração da rede antes e depois da intervenção). Mencionamos neste estudo por nos parecer uma lógica mais sociológica, mobilizando de uma forma aplicada a pesquisa teórica na área, o que nos parece interessante.

Este mundo conexcionista é de algum modo deslumbrante, com grandes potencialidades ao nível da consecução dos objectivos que se propõem as pessoas e as instituições, mas há também vários riscos. Ilídio Ferreira refere, por exemplo:

C'í] XYU' : d U f h] W] d U h] j c' Z c] ' d f c a c j] embora isso aconteça num contexto em que já não há militantes que o alimentem. Trata-se de uma participação sem participantes. Como tal, converte-se em simples técnica, tornando-se o *ideal participativo* omnipresente nos discursos de política mas ausente do terreno. A participação e a implicação configuram, assim, um novo paradigma político que é *Z c f a i' U' U' e i Y g h ~ c' X U' X c a] b U, -* (Ferreira, 2004, p.28)

É preciso assim, voltamos a reiterar, que a investigação acompanhe estas práticas que estão a acontecer no terreno, no sentido de evidenciar as perdas e os ganhos e, sobretudo, de forma mais aprofundada as dinâmicas das redes.

Referências bibliográficas

- Bang, H. (2003). *Governance as political communication*. In H. Bang (ed.), *Governance as social and political communication*. Manchester: Manchester University Press, pp. 7.
- Bevir, M. & Rhodes, R. (2003). Decentring British governance: from bureaucracy to networks. In H. Bang (ed.), *Governance as social and political communication*. Manchester: Manchester University Press, pp. 61-78.
- Boussaguet, L., Jacquot, S., Ravin (2004). *Dictionnaire des politiques publiques*. Paris: Sciences PO, Les Presse.
- Carpim, T. (2005). *Políticas públicas e ampliação de capital social em comunidades segregadas: o programa Santo André*. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8015042006091908/en.php>.
- Ferreira, F. (2004). Uma análise crítica das políticas de parceria: a metáfora da rede. *Actas do 5º Congresso Português de Sociologia*. Universidade do Minho.
- Figueiredo, C. (2011). *Redes sociais e políticas: Genealogia das políticas públicas de Educação Sexual*. Universidade de Lisboa, Tese de Doutoramento em Educação. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4669>.
- Gonçalves, H. (2008). A rede social de Carrizosa: de experiências, discursos e perspectivas. In A. Monteiro, e F. B. Ribeiro (orgs.), *Sociais. Experiências, Políticas e Perspectivas* (pp. 49-73). Ribeirão: Edições Húmus.
- Hassenteufel, P. (2008). *Sociologie politique: L'action publique*. Paris: Armand Colin.
- Lafaye, C. (1996). *Sociologie des organisations*. Paris: Armand Colin.
- Latour, B. (1989). *La science en action*. Paris: Éditions La Découverte/Gallimard.
- Law, J. (1997). Topology and the Naming of Complexity. Centre for Science Studies, Lancaster University, Lancaster LA1 4YN, UK, at <http://www.comp.lancs.ac.uk/sociology/paper/TopologyandComplexity.pdf>.
- Lima, J. M. Ávila de (1997). *Peagues and Friends: Professoral and personal relationships among teachers in two Portuguese secondary schools*. Tese de doutoramento não publicada. Ponta Delgada: Serviços de Documentação da Universidade dos Açores.
- A U b [Y n ž ' 9 " ' fl & \$ \$ % Ł " ' F f [i ` U h] c b ' X Y ' ` I
quatre-vingt dix *Education et Societé*, pp. 89-6.
- Mercklé, P. (2004). *Sociologie des réseaux sociaux*. Paris: La Découverte.
- Monteiro, A. (2008). Introdução. In A. Monteiro, e F. B. Ribeiro (orgs.), *Redes Sociais Experiências, Políticas e Perspectivas* (pp. 1-31). Ribeirão: Edições Húmus.

- Pons, X., & Van Zanten, A. (2007). Knowledge circulation, regulation and governance. *Report*. Disponível em <http://www.knowandpol.eu/index.php?id=98>
- Portugal, S. (1995). As mãos que embalam o berço: as redes informais de apoio à maternidade. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 2, pp. 1-58
- Portugal, S. (2004). As coisas, os modos e os laços: o papel das redes informais na provisão de recursos. *Atas dos ateliers do V Congresso Português de Sociologia Sociedades Contemporâneas, e Rede de Ateliers: Família*, pp. 13-45
- Portugal, S. (2007). Contributos para uma discussão do conceito de rede na teoria sociológica. *Oficina do CES*, n.º 271, Março 2007 (documento fotocopiado).
- Rhodes, R. (2002). Putting people back into networks. *Australian Journal of Political Science*, vol. 37, n.º 3, pp. 399-419.
- G c ` U i l ž ` ; " ` fl & \$ \$) Ł " ` @ Y g ` f Y [i n i Y . U h] c b g ` Dutercq (org), Y g ` f Y [i ` U h] c b . g R e n k e s : g P U R [p p :] h] e i 17 50.
- Thatcher, M. (1998). The Development of policy network analyses: from modest origins to overarching frameworks. *Journal of Theoretical Politics*, October, vol.10, pp. 389-409.
- Viseu, S. (2012). *Políticas públicas de ciência e a regulação da investigação educacional: Estruturas e redes de investigação*. Tese de doutoramento em educação. Universidade de Lisboa. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/7064>.

Legislação Referida

- Decreto-Lei n.º 115/2006. Diário da República Série A n.114, 14 de Junho de 2006, pp. 4288.

Capítulo 2

A regulação do Ensino Superior: transformações em curso

João Barroso
Universidade de Lisboa

Resumo

Se tomarmos como referência as políticas globais de mudança na organização do ensino superior, verificamos que, apesar da diversidade dos problemas e das soluções que estão em causa, existe uma relativa convergência nos modos como é feita a sua regulação. Esta convergência faz-se sentir em quatro domínios principais da regulação transnacional: hibridez da regulação estatal; atração pela regulação do mercado; emergência de uma regulação de tipo conexionista. No presente artigo serão postas em evidência as principais características das transformações em curso e de um destes tipos de regulações e o modo como interpelam os princípios estruturantes da oferta do ensino superior público.

Palavras-chave: Ensino Superior, Redes, Regulação Política, Universidade Pública

Introdução

A universidade (como a educação a) é um espaço multirregulado onde se fazem sentir influências diversas, desde autoridades formais do governo e da administração, organismos da sociedade civil (empresas, corporações, associações, etc.), grupos de interesse (e coligações de causas) e, obviamente, a própria academia, através dos seus membros docentes, discentes não docentes, individualmente, ou nos órgãos de governo e de gestão ou em ações coletivas organizadas. Este processo de multirregulação é afetado, em Portugal e em muitos outros países, por um conjunto de alterações que ocorrem no ensino superior quer na definição e execução das políticas quer no governo das instituições.

São estas transformações que irão estise em presente artigo em particular as que afetam os seguintes domínios: regulação transnacional, abrangendo as orientações dadas às políticas públicas de educação, no quadro da recomposição do papel do Estado; regulação estatal, com a introdução de novos modos de regulação pelo mercado, com a emergência de modos de regulação pós-conexionista, como alternativa quer à regulação hierárquica e de tradicionais, quer à emergente regulação pelo mercado.

Para esse efeito irei recorrer a uma reflexão informada pelos referenciais teóricos da regulação das políticas e da ação pública pelos contributos dos projetos que temos vindo a desenvolver no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, no âmbito da investigação e do ensino graduado na área de administração e de política educacional bem como pela minha própria experiência no domínio da gestão universitária

Aumento da regulação transnacional

(Barroso, 2006, pp.454) eu quero significar o conjunto de normas, discursos e instrumentos (procedimentos, técnicas materiais diversos, etc.) que são produzidos e circulam nos fóruns de decisão e consulta internacionais, no domínio da educação, e que são tomados, pelos políticos, funcionários ou especialistas

¹ Este artigo retoma, com adaptações, o essencial da intervenção oral que fiz no encontro de trabalho de Lisboa em 2011, no âmbito do projeto de investigação *Regulateducnetworkknowandpol* financiado pela União Europeia no âmbito do 5º e 6º programa quadro, respetivamente. Consultar relatórios finais http://europa.eu/research/socialsciences/pdf/reguleducne-final-report_en.pdf <http://www.knowandpol.eu>

² Em relação aos projetos de investigação merecem particular destaque os projetos *Regulateducnetworkknowandpol* e *Regulateducnetworkknowandpol* financiados pela União Europeia no âmbito do 5º e 6º programa quadro, respetivamente. Consultar relatórios finais http://europa.eu/research/socialsciences/pdf/reguleducne-final-report_en.pdf <http://www.knowandpol.eu> programas de doutoramento em administração e política educacional estiveram associados a estes projetos. Para conhecer os trabalhos realizados pela equipa portuguesa, consulte nomeadamente, Barroso, (org.) 2006, Barroso, N.,(org) (2011) Carvalho, L.M. (coord.) (2011).

³ A minha experiência de gestão decorre do exercício de funções de presidente do conselho diretivo da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa e de coordenador da área estratégica de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa e membro eleito do Conselho Geral da Universidade de Lisboa e da Universidade de Lisboa.

proporem decisões ao nível do funcionamento do sistema educacional nos países centrais e faz parte do sistema de dependências em que se encontram os países periféricos ou semiperiféricos, nomeadamente no quadro de diferentes constrangimentos estruturais de natureza política, económica, estratégica, etc., e i Y] b h Y [f U a c g W \ U a U X c g I Y Z Y] h c propósito Barroso, 2006).

Entre as diversas evidências do aumento da regulação transnacional no ensino superior, em Portugal, irei assinalar (em notas) U [i b g Y I Y a d c g g] [b] Z] W U h] j c g . : c c g I f U b _] b [g I X U g i b] j Y f g] X U X Y g / g W] Y b W Y I / c I Z Y h] W \] g a c V] V] c a f W c i f g Y g I f l A C C 7 E / c X Y g s] p b l i c a s g h] a Y b h

C I d f c W Y g g c X Y 6 c c b \ U I

Como breve nota, importa sublinhar que este acordo (declaração de Bolonha de 1999) constitui um caso paradigmático, e de grande dimensão, da regulação transnacional, que põe em evidência os objetivos homogeneizadores de emergência, mas também os seus] a] h Y g b U d f z h] W U " C W \ U a U X c I d modelo comum de reestruturação do ensino superior que, na sua ambição de harmonização, ignora muitas das especificidades b U W] c b U] g Y U I X Y d t h d e p e n d e n c i a X Y W U utilizar um conceito caro aos institucionalistas).

C I d f c W Y g g c X Y 6 c c b \ U I I \ c a c [Y b Y do ensino superior entre os diferentes países, tudo em nome da transferência de conhecimento e da mobilidade de dados, visando colocar a universidade ao serviço da da economia do conhecimento. Contudo, na prática, representa sobretudo uma retórica de integração burocrática em que a similitude de normativos esconde uma diversidade de práticas em cada país e no interior do próprio país.

I F U b _] b [g I X U g i b] j Y f g] X U X Y g

C g I f U b _] b [g I X U g i b] j Y f g] X U X Y g a U] g d Y U W i h i f U X Y W c a d Y h] , ~ c e e i U] X U X Y I e i Y Y [] h] a U a z X c e X] g d c b] V] b h g a z C g e I U b b c]] b g h f i a Y produzem na opinião pública, nos governos e na comunidade académica um referencial de comparação que ignora a diversidade

de contextos políticos, sociais, económicos e, sobretudo, histórico das diferentes universidades, a natureza mais ou menos seletiva dos sistemas de ensino em que se integram, ou o nível de financiamento de que dispõem, bem como a sua natureza, pública, privada ou confessional.

Criase assim uma pressão para a melhoria baseada no mimetismo institucional (todos querem ser Harvard, Stanford, Cambridge, etc., ou, pelo menos, melhor do que o vizinho), de um ranking e não nos seus territórios de pertença. Todos querem a solução, ou, dito de outro modo, todos sabem (supostamente) o que querem ser (os melhores do ranking), mas, muitas vezes, ignoram aquilo que são.

Cit. Ua Y f] WU b k U m c Z g W] Y b WY I

Esta expressão foi utilizada por Luís Fernandes, professor na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, como título de um artigo publicado no jornal Público de 27 de janeiro de 2009. A expressão, sobretudo, à situação nas ciências sociais, refere-se hoje o trabalho de quem se dedica profissionalmente à ciência, e ao facto de este juízo responder a um sistema de regras, nem sempre.

A dimensão geladora deste modelo é bem visível na citação seguinte:

É a influência americana e inglesa que vem a adquirir progressiva influência no sistema científico internacional, convertendo-se numa verdadeira dominação. É próprio dos sistemas de dominação um traço etnocentrista: são melhores do que os outros, como o demonstra o facto de dominarem, e, portanto, consideram por uma espécie de direito natural, investidos da incumbência de ditarem aos outros um conjunto de regras. E é próprio dos dominados acabarem por incorporar essas regras, de tal modo que passam a achar que são naturalmente suas.

No caso vertente, elas ditam aquilo que deve ser investigado, o formato em que devem decorrer os certames de especialistas, e que órgãos da comunicação devem ser publicados os resultados e em que línguas os investigadores devem expressar-se (Fernandes, 2009, p.35).

Î : Y h] W \] g a c ' V] V `] c a f h f] W c Î

A regulação transnacional passa também pela generalização de um perfil de avaliação docente de acordo com padrões definidos d c f ' U e i] ` c ' e i Y ' 5 b X f f ' : f Y] f Y ' W \ U a U

«Seja pela desvalorização dos livros, seja pela não inclusão de muitas revistas de qualidade nas bases de dados, seja pela desvalorização de publicações em línguas que não a inglesa, seja d Y ` c ' U Z i b] ` U a Y b h c ' f l d Y ` c g ' Î b c j c g ' investigação e publicação. A desvalorização das publicações em português, em geral, e dos livros em particular, é um elemento mais grave quanto o português é uma língua de projeção internacional que X Y j] U ' g Y f ' X Y Z Y b X] X U ' Y ' d f c a c j] X U ' \ resultados das ciências sociais em livro, nomeadamente na língua materna, é um elemento central de investimento que a sociedade faz nestas áreas.» (Freire, 2014).

Massive Online Open Courses (MOOC)

Um outro exemplo de regulação transnacional pode ser detetado nos Massive Online Open Courses (MOOC) que começaram a desenvolver-se com grande rapidez nos dois últimos anos. Estes cursos são disponibilizados, gratuitamente, por grandes universidades americanas e outras, mas também por empresas e organizações criadas para o efeito. Podem ser concebidos expressamente para o *learning*, ou consistirem simplesmente na difusão *on line* de recursos utilizados nas aulas presenciais, ou de d U ` Y g h f U g ' Y ' U h f ' a Y g a c ' Î W i f g c g ' a U Y b c f a Y ' d c h Y b W] U ` ' X Y '] b Z c f a U , ~ c ' Y Z c f a U , ~ c Î ž ' h U a V f a ' U e i] ' f õ s d f Y W] g reguladores deste tipo de oferta transnacional sobre as universidades nacionais. Os MOOC obedecem a uma agenda específica de internacionalização, e pressupõem uma seleção de temáticas, pontos de vista, conhecimentos que é ditada, naturalmente, pelos interesses dos seus organizadores e cuja capacidade de difusão está associada, muitas vezes, a estratégias de marketing. A sua massificação torna os MOOC um veículo atrativo de todo o tipo de mensagens subliminares ou paralelas que ultrapassam em muito o *arazo* dos conteúdos disponibilizados. Além disso, induzem junto da população em geral e dos estudantes Y a ' d U f h] W i ` U f ž ' i a U ' a c X U `] X U X Y ' X Y d c X Y ž ' U ' d f U n c ž ' W c b h f] V i] f ' d U f U ' W f implica necessariamente a desinstitucionalização das universidades

Antunes:

desenvolver a educação, mas sim poupar dinheiro, fazer dinheiro e manter uma ligação corrupta entre a área de negócios e a academia. Se é verdade que as novas tecnologias de informação já marcarão incisivamente métodos e programas educativos, será que trará consigo uma mutação irreversível dos princípios fundadores que garantiram a sobrevivência da mais duradoura criação da] b h Y `] [... b W] U ` \ i a U b U 3 ` fl Å Ł ` 5 ` f Y g d c g rotundo não, mas obriga a refletir sobre o que importa preservar e como fazê-lo.

O desinvestimento nas universidades públicas

Finalmente, e num outro registo, a regulação transnacional do ensino superior é feita também pelas grandes agências internacionais que intervêm nos programas de reestruturação económica e financeira, como são, no nosso caso, o Fundo Monetário Internacional, o Banco Central Europeu e a Comissão Europeia. Essa regulação faz sobretudo pela imposição de política a favor do abandono do Estado Social. No caso em análise, essa política traduz-se na redução da provisão e do financiamento d • V `] Wc ž ` U h f U j f g ` X c g ` Í V f i h U] g ĩ ` instituições universitárias, do aumento de taxas e impostos nos salários de docentes, investigadores e trabalhadores não docentes do bloqueio à contratação de pessoal. Como é próprio do processo de regulação transnacional, as determinações destas agências supranacionais são tomadas como fontes de legitimação das políticas nacionais. Aquilo que hoje é anunciado como um imperativo da austeridade escassa, uma clara opção ideológica. Como eu dizia a este propósito:

de um conjunto de outras medidas que estão para lá daquilo que B Y g h Y ` Wc b h Y l h c ž ` c ` f U W] c b U ` ` X U g ` a combate à crise, mas sim a mudança de regime. A austeridade Wc a c ` g c ` i , ~ c ž ` Í] b j Y b h U l ` c ` 9 g h U X c 2013b, pp. 5881)

Hibridez da regulação estatal

Uma segunda tendência na evolução dos modos de coordenação e ação política no ensino superior diz respeito à hibridez da regulação estatal, isto é, da regulação que é feita a nível nacional pelo governo e sua administração. Por um lado, verifica-se um discurso modernizador e uma prática burocrática. Por outro lado, a universidade tem vindo a ser sujeita, na prática, a uma sobre-regulação administrativa, com múltiplos instrumentos de controlo burocrático oriundos não só do Ministério da Educação e Ciência, mas também do Ministério das Finanças.

Verifica-se, assim, um primeiro caso, em que a regulação estatal é caracterizada por um modelo de governança burocrática, procurando assegurar, pelo centralismo e pela hierarquização do processo de decisão e de execução, a obediência a normas universais. O segundo caso, é caracterizado por um modelo de governança (pós-burocrática) que faz apelo à negociação e à participação dos diferentes atores, no quadro de uma regulação policentrada em que o controlo já não se faz pela obediência a normas e regulamentos, mas pela obtenção de determinados resultados.

Neste caso, a regulação estatal pós-burocrática (Moura, 2008) que, como vimos, incorpora elementos normalmente associados à regulação policentrada, caracteriza-se por ser uma regulação que procura assegurar, pelo centralismo e pela hierarquização do processo de decisão e de execução, a obediência a normas universais. O segundo caso, é caracterizado por um modelo de governança (pós-burocrática) que faz apelo à negociação e à participação dos diferentes atores, no quadro de uma regulação policentrada em que o controlo já não se faz pela obediência a normas e regulamentos, mas pela obtenção de determinados resultados.

Contudo, a emergência destas novas formas de regulação pós-burocrática não significa que tenham sido abandonadas as anteriores formas de controlo. É por isso que assistimos, em Portugal, como em muitos outros países, à coexistência de políticas públicas de educação do ensino superior o que tem consequências visíveis no modo como é entendida e praticada

autonomia das universidades consagrada no RJIES (Regulamento Jurídico das Instituições do Ensino Superior).

que a ação do Estado pareça estar a diminuir (através da redistribuição de poderes e do recurso a formas mais brandas de controlo), mas, na prática, esteja a ser reforçada, não só pela sobrevivência de anteriores hierarquias e formas burocráticas de administração, mas também pelo reforço legitimador das novas formas de controlo (como por exemplo a avaliação).

É neste contexto que a avaliação (de organizações e de pessoas) surge como elemento chave para garantir a duplicidade deste processo. Do ponto de vista operativo a avaliação integra-se, assim, num processo global de racionalização da ação pública cujo objetivo é, não só, garantir a racionalidade da decisão mas também da própria ação e dos seus efeitos. Para além desta função política, a avaliação assume também (nestes termos) a função política, avaliação assume também (nestes termos) a função política, avaliação assume também (nestes termos) a função política. Como notam Floden e Weiner (1986) ela funciona como um ritual cuja função é acalmar a ansiedade dos cidadãos e perpetuar a imagem de eficiência e responsabilidade do governo, criando a impressão que está seriamente empenhado na prossecução dos objetivos. Mesmo quando a avaliação não passa de um simulacro cumpre a função de um ritual importante

Atração pela regulação do mercado

A introdução de uma lógica de conceptualização, provisão, organização e gestão do serviço público de educação, em geral, tem vindo a afirmar-se desde a década de 1980, em muitos países, quer no quadro de opções políticas próprias (conotadas com a imposição de políticas escalhais U X f (das agências internacionais, no caso dos países intervencionados) quer no quadro de processos mais amplos de regulação h f U b g b U W] c b U ` ` fl W c a c ` j] a c g ł ž ` U h f modelos inicialmente desenvolvidos por Reagan, nos EUA e no Reino Unido, respetivamente, no quadro do que vem g Y b X c ` X Y g] [b U X c y f W c a] c g a l c d Y c `

⁴ Veja-se a este propósito, o que se passa com a avaliação do desempenho dos docentes, em rigor nas nossas universidades, apesar de se reconhecer a importância que uma adequada avaliação do trabalho docente desenvolve no desenvolvimento profissional e das organizações.

No domínio da educação a influência das ideias se fez sentir quer através de múltiplas reformas estruturais, de dimensão e amplitude diferentes, destinadas a reduzir a intervenção do Estado na provisão e administração do serviço educativo, quer através de retóricas discursivas (dos políticos, dos peritos, dos meios de informação) de crítica ao serviço público estatal e de

subordinação das políticas de educação a uma lógica estritamente concorrencial, excelência, etc.) e moderação empresarial, educação; na promoção de medidas tendentes à sua privatização.

Assiste-se por isso à tentativa de criar mercados- (ou quase) socialmente diferenciados, há serem propostos produtos de natureza e qualidade desiguais

No caso da universidade esta introdução da lógica de mercado manifesta-se de várias maneiras quais me parece importante destacar aqui as seguintes: a empresarialização; o filantropismo; o gerencialismo.

Empresarialização

A universidade como se fosse uma empresa e, nesse sentido, abrangendo a produção, distribuição e consumo de mercadorias no sentido estrito, passam a ser definidas organizadas, em termos de produção, distribuição e consumo de

⁵ A minha argumentação sobre a influência da introdução de uma lógica de mercado na educação, em Portugal, encontra-se desenvolvida em outros textos, nomeadamente: Barroso, 2005, 2007, 2013a.

⁶ Para uma síntese sobre a utilização dos mercados como instrumentos de política pública no ensino superior, em Portugal, consultar a magnífica síntese de Albert Amaral numa conferência realizada em 2009 no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e transcrita em Amaral, 2010).

⁷ Definição de Fairclough (2001) citada por Brandão (2003, p. 3).

No que se refere à universidade, estes termos perante um modelo de conceptualização que faz a rutura com a ideia de universidade defendida no século XIX por Humbolt e que serviu de referência ao desenvolvimento da universidade europeia (Kerr, 1979), como defendeu Clark Kerr (presidente da Universidade de Califórnia, nos anos 1960 e o grande o criador do modelo atualmente dominante nas universidades americanas), de promover a organização da universidade como se fosse uma empresa, para fazer face à sua forte diferenciação e heterogeneia. Kerr correspondeu ao que considerava ser o futuro da universidade (Ua Y f] WU b U . i a U Y g d f W] Y X Y I] b X • g h

I 5 i b] j Y f g] X U X Y W c a Y , c i d c f g Y f comunidade de professores e alunos. Pode mesmo dizer-se que tinha uma alma, no sentido de um princípio instigador central. Hoje, a maioria das universidades americanas é, pelo contrário, constituída por uma série de comunidades e atividades diversas mantidas juntas por um nome comum, por um conselho de administração comum e por fins relacionados entre si. Esta grande transformação é lamentada por alguns, aceite por muitos, [c f] Z] WU X U ž U h f U [c f U ž d c f d c i Wc

Como assinala Frédéric Robert (2004) na síntese que faz do pensamento de Kerry:

I fl Å Ł U i b] j Y f g] X U X Y h] b \ U ž d c f] indústria tradicional garantindo a adaptabilidade dos seus I d f c X i h c g I f l c g Y g h i X U b h Y g Ł { g W a Y f WU X c " i Kerry defende que para obter a melhor multiversidade possível era preciso alcançar uma osmose entre os hábitos do mundo universitário e os do mundo industrial. Ou melhor ainda, deveria ser feita uma fusão entre os dois mundo para que a transformação Y o h c h U " I f l d " - Ł

Contestadas pelo conhecido protesto estudantil de Berkeley de 1964/65 (Free Speech Movement) as ideias do reitor Kerry e da sua I a i h] j Y f g] X U X Y I Z] n Y f U a c g Y i W desenvolvimento do ensino superior nos EUA (na metade do século XX), com a ligação das universidades à investigação com fins industriais, nomeadamente militar (research university), com g i V c f X] b U , ~ c -] b X j c Y g h d f U X Y g g c f U c] b j trabalha para a indústria, com a deslocação do financiamento estatal para a investigação e produção (secundarizando os cursos de graduação) e pelo grande aumento do financiamento privado através de projetos e venda de patentes e serviços.

Como assinala Goines (1993), a propósito do movimento constatário de Berkeley em 1964 [citado por Robert, 2004, p.9. Í C d f c Z Y g g c f X U i b j Y f g X U X Y X Y] I um docente, para passar a viver ao ritmo de um homem de b Y [EW] c g] a d U W Y b h Y d c f f Y b h U V] `

Embora este modelo extremo de empresarialização ainda não esteja presente em Portugal (até porque não temos escala e qualidade suficientes, ao nível da indústria e dos serviços) as suas ideias fundadoras são reconhecíveis em diferentes domínios: nos discursos sobre a criação universitária de empresa; nas políticas de separação (do ponto de vista do financiamento e organização) entre] b j Y g h] [U , ~ c i Y Y b g] b c / b U d f Y g g - concorrência e pela disputa na angariação de receitas próprias; nos recentes episódios relacionados com a política de ciência; etc.

Sem pôr em causa a importância que tem esta ligação entre universidade e empresas, no quadro de uma abertura mais geral da sociedade e aos movimentos sociais, os críticos deste tipo de empresarialização chamam a atenção para o processo de Í W c a c X] Z] W U , ~ c i X U i b j Y f g X U X Y f resulta da intensificação destas relações.

Estas modificações podem em alguns casos ser vantajosas (por exemplo, para a gestão da diversidade de videtes (da interdisciplinaridade), mas podem-se revelar bastante negativas, se põem em causa a especificidade organizacional das universidades (historicamente construída) e se contribuem para a sua desinstitucionalização (instrumentalização do conhecimento)

O desafio, na desejável e necessária articulação entre a universidade e a indústria, está em saber: Como preservar o ideal de universidade construído secularmente como lugar de ensino e de investigação (de ensino pela investigação), em todos os níveis na pós-graduação? Como preservar a liberdade académica, incluindo a pesquisa? Como integrar quer a investigação fundamental quer a investigação aplicada? Como continuar a valorizar a pluralidade dos saberes e das disciplinas, nomeadamente nas que (aparentemente) valor para a indústria, para as empresas ou para o mercado em geral?

Filantrocapitalismo

O segundo exemplo da influência da regulação pelo mercado está presente na importância que os donativos têm no financiamento do ensino superior não só a nível nacional, mas também à escala

global, o que configura uma extensão às universidades do chamado

9 g h Y ' Wc b WY] h c ' U V f U b [Y ' i a ' Wc b ^ i b h
promovidas por grandes capitalistas (como **Bill Gates** da política (como Bill Clinton) ou do espetáculo (como Bono, vocalista do U2), através de fundações criadas para o efeito, com o fim de aplicar soluções/receitas baseadas nos princípios do capitalismo, da regulação pelo mercado e da **pressão para** resolução de problemas sociais (saúde, educação, pobreza, etc.).

O objetivo já não se limita a doar dinheiro, mas há um envolvimento direto através de um conjunto de regras e constrangimentos semelhantes aos utilizados nos investimentos de capital de risco, startups, etc.

Como dizia Bill Gates, quando em 2008, no Fórum Mundial de 8 U j c g ž ' g Y ' f Y Z Y f] U ' U c ' Ĩ WU d] h U '] g a projetar um sistema onde incentivos de mercado, incluindo o lucro e o reconhecimento, impulsione **esses** princípios para fazer mais d Y ' c g ' d c V f Y g Ĩ " ' C b X Y ' c g ' 9 g h U X c g ž falharam o mercado pode ter sucesso». (Citado por Ball e Olmedo 2013, p.36).

Embora no caso da educação a intervenção destas grandes fundações seja mais limitada (mas está em expansão nos EUA, com impacto significativo no controlo da própria agenda educacional), os seus princípios e os seus métodos começam a inspirar outros **empresários**, como acontece por exemplo com a criação de organizações **secundárias** para U g g Y [i f U f ' U ' [Y g h ~ c ' X Y ' Y g Wc ' U g ' fl Ĩ nos EUA, Reino Unido, Suécia, entre outros países). Em Portugal e no ensino não superior o exemplo mais conhecido é a organização EPIS (Empresários pela Inclusão) **Socia** promove iniciativas f Y ' U W] c b U X U g ' Wa ' U ' [Y g h ~ c ' X U g ' Y g d f z h] WU g Ĩ ' c i ' c ' Ĩ Wc a V U h Y Ĩ ' U c ' U V U b X

No caso do ensino superior, este fenómeno começa a manifestar b c ' d f c WY g g c ' X Y ' U b [U f] U , ~ para X Y ' Z i garantir um orçamento privativo, quer para projetos específicos quer para colmatar a redução do orçamento do Estado.

⁸⁵ Y I d f Y g g W U d] Ĩ h Z U ' '] U g b a h c f c ' Z c] ' i h] '] n U X U ' d Y ' U Matthew Bishop num artigo para o *The Economist* posteriormente desenvolvida num livro escrito juntamente com Michael Green e, g] [b] Z] WU h] j U *Philanthrocapitalism: How giving can save the world* (Bishop & Green, 2008).

De longa tradição nos EUA (nomeadamente através dos antigos alunos) a angariação de fundos privados para as universidades es- em crescendo na Europa, embora de um modo geral se faça de a c X c ' WU g i † g h] Wc ' Y ' Î d c i Wc ' d f c Z] g g]

Num relatório elaborado sob os auspícios da Comissão Europeia (1 ;] j] b [' Y j] X Y b WY . ' Z i b X f U] g] b [' Z i b] j Y f g h] com o propósito da situação Europa relativo a este sistema de financiamento, são feitas recomendações concretas ne g Y b h] X c ž ' g c V ' c ' h Y a U ' Î 5 ' Y I WY ' ... b W] i a '] a d c f h U b h Y ' Z U h c f ' d U f U ' U ' Y I WY ' Wilkinson, Gouwenberg, and Sc 2011, p. 20). Para os autores do relatório, a filantropia (através das doações e subsídios) pode constituir uma alternativa à empresarialização da universidade e à comercialização da investigação.

Contudo, a experiência de outros países, como é o caso da 5 i g h f z '] U ž ' Y ' U ' W U b d Z] ' h i U . . . b] W] a U c ' Î X c f i U h Z] levam alguns especialistas a alertar para o perigo de o recurs g] g h Y a z h] Wc ' Y ' Y I h Y b g] j c ' U c ' Î Z i b X] filantropos conduzam [de maneira explícita] a agenda X U g '] b g h] h i] , " Y g ' X c ' Y b g] b c ' g i d Y f] das universidades e a sua missão de produção do conhecimento a serviço do bem comum. Este risco é tanto maior quanto menor fo o financiamento público e o financiamento privado servir para Î h U d U f ' V i f U Wc g Î ' X U g ' f Y WY] h U g ' d f c j (Ver Creagh, 2013)

Como é referido no relatório preliminar da EUA (European l b] j Y f g] h m ' 5 g g c W] U h] c b ł ž '] b h] h i ' U funding of higher education' 9 i f c d Y Î ž ' f Y U '] n U X c projeto DEFINE de que fazem parte entre outras instituições o CIPES (Porto):

«As autoridades públicas, como primeiro e principal financiador das universidades, têm uma responsabilidade especial em garantir que seu sistema de ensino superior é financeiramente sustentável a longo prazo. Isto inclui estabelecer um enquadramento regulamentar e financeiro estável para que as universidades possam cumprir as suas missões. Significa, também, ter em consideração o impacto de longo prazo nas universidades das mudanças] b h f c X i n] X U g ' b U g ' a c X U '] X U X Y g ' X Y ' diversificar as fontes de receita é uma forma de as universidades mitigarem os riscos existentes, mas isso não pode substituir, nem compensar, o decréscimo do financiamento público.» (Estermann, Pruvot and Ladyslik, 2013, p. 17)

Gerencialismo

O gerencialismo (por vezes também designado em português por managerialismo) é um sistema de descrição, explicação e interpretação do mundo a partir das categorias da gestão privada (Mintzberg, 1989 e Chanlat, 2002). Como adverte Ball (2005) falando da educação em geral, «o gerencialismo tem sido o mecanismo central da reforma política e da reengenharia cultural do setor público nos países do norte nos últimos 20 anos. Neste contexto, o gerencialismo representa a inserção no setor público de transformações importantes de transformação. O gerencialismo desempenha um papel importante de destruir os sistemas profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos» (p.544).

No caso da regulação das universidades, o gerencialismo traduz-se na adoção de modalidades de gestão empresarial no governo organizacional", como chama Friedberg (1993) «à adoção de soluções técnicas "prontas" para aplicar a problemas que são definidos fora do contexto do qual foram concebidas, em contraste com a tentativa de reificar tais procedimentos e sublinhar a necessidade de os contextualizar ligando-os às características e capacidades concretas dos sistemas humanos que deverão executar os e que são os únicos que podem dar vida» (p. 331).

Como alertam vários autores (ver por exemplo Musselin, 2005) os riscos do gerencialismo resultam da adoção acrítica de modalidades de gestão que não têm em conta a especificidade organizacional das universidades, quer no que refere às características das suas atividades fundamentais (ensino e investigação), quer no que se refere à sua cultura organizacional (colegialidade, profissionalismo docente, corporação de professores e estudantes).

A literatura sobre a análise das organizações está cheia de exemplos, embora possa haver vantagem na utilização de soluções adotadas na gestão das empresas, é preciso não esquecer que as universidades são dificilmente estandardizadas e há uma grande imprevisibilidade no desenvolvimento das suas atividades.

9 a` D c f h i [U` ž` U` Wf ‡ h] WU` U` Y-g h U` h Y
sentir a propósito do RJIES (Regulamento Jurídico das Instituições
de Ensino Superior), nomeadamente, com a diminuição da
representatividade dos órgãos colegiais e no reforço do p
unipessoal do reitor, cujo perfil funcional é construído à imagem d
um CEO (chief executif office).

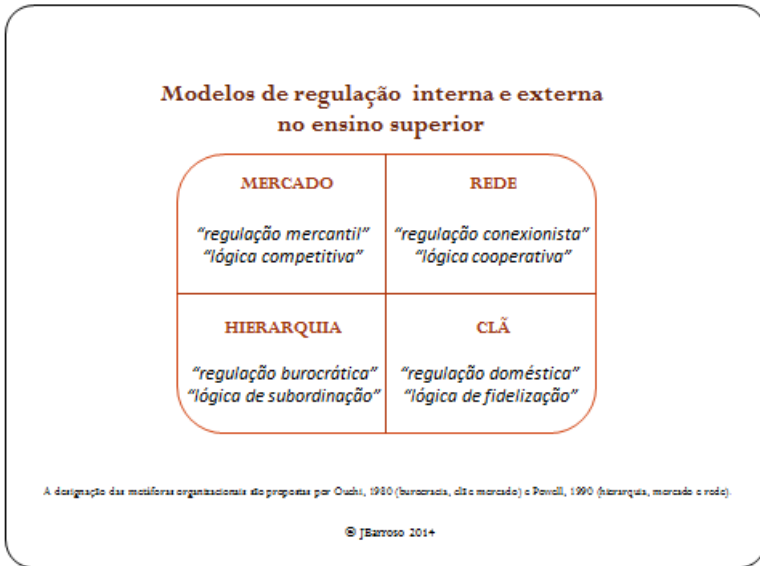
Idênticas acusações de gerencialismo estão presentes nas críticas
que são feitas ao regime fundacional previsto no mesmo diploma
pelos riscos que comporta. Como dizia, a este propósito, Licínio
Lima na altura em que se discutia a opção pelo regime fundacion
na sua universidade (Universidade do Minho):

Í B Y g h Y` g Y b h] X c ž` U` c d , ~ c` d Y` c` f
apresentada como opção técnica contornável, como
garantia de maior autonomia para a universidade, e como
oferecendo instrumentos e facilidades de gestão irrecusáveis, an
corresponde a uma empresarialização da instituição e à sua retirada
parcial, mas progressiva, da esfera pública, ao estatuto
de universidade gerencial. Tal estatuto afectará profundamente
ideia de universidade pública, de cultura académica e, até de
conhecimento como bem público, e terá impactos especialmente
negativos nas Humanidades, nas Ciências Sociais e em outras áreas
menos passíveis de valorização económica, segundo padrões
restritos de utilidade, de tradição mais crítica e de natureza ma
resiliente face à modernização liberalizadora de feição económica
gerencial que ocorre nas universidades (Cora e Soulié,
2007) e, entre outros, aos valores do vocacionalismo, do
empreendedorismo e da empregabilidade, que hoje integram a
Wc b g h Y` U , ~ c` X Y` Y` Y a Y b h c g` X c` e i Y` U
X Y` < i a V c` X h ĩ` fl G W\ i` h \ \$ § g ž ĩ F c W @] ħ U
2011)

Emergência da regulação conexcionista

5 g` a Y h z Z c f U g` X U g` Ĩ \] Y f U f e i] U g ĩ ž`
vulgarmente utilizadas para caracterizar processos de coordenação
da vida social e, mais particularmente, das organizações, quer
internamente, quer com o exterior (ver por exemplo, Thompson,
Frances, Levacic e Mitchel, 1998; Powell, 1990). Ouchi (1980), ao
falar das organizações em geral, propunha uma trilogia assente no
Wc b WY] h c g` X Y` Ĩ V i f c Wf U W] U ĩ ž` Ĩ a Y f \
algumas destas metáforas, é possível analisar o modo como é feita a
coordenação das organizações do ensino superior (e em particular

das universidades, a partir da minha experiência pessoal) do seguinte modo



Do ponto de vista formal verificamos domínio de uma estrutura (baseado nos princípios da solidariedade orgânica de Durkheim), curso procuram introduzir no processo de coordenação, como grau de ensino). Contudo, de um ponto de vista mais informal, a coordenação baseada

90 C... e i U X f c... Z c]... Wc b g h f i † X c... Í W f i n U b X c Í... U g... Í propostas p Ouchi (1980) e Powell (1990) e escolhendo as que, pelas suas características, mais se adaptavam às diversas situações existentes nas institui do ensino superior. Neste esquema as características são associadas a diferer modos de regulação e an dife... gicas de ação, de acordo com designações existentes na literatura da especialidade ou criadas para se de... Trata exercício interpretativo ainda em construção que necessita de uma maior densificação empírica e analítica.

investigadores, de estudantes, e outros atores externos), com o predomínio de uma U' Í f Y [i ` U , ~ c ` Wc b Y I] c b] g h U X Y `] b h Y f X Y d Y b X ... b W] U ` Wc c d Y f U h] j U Í " 7 c a c ` f ` Y j] X Y b h Y ž ` h c a c ` U e i] ` c ` Wc b reducionista (como metáfora distintiva de um determinado modo de coordenação e de uma estrutura organizacional) e g Y b h] X c ` a U] g ` U b U ` † h] Wc ž ` Wc a c ` f ` g c W] U] g ĩ ` Y ` X U g ` Í f Y X Y g ` d c ` † h] W U g ĩ (Figueiredo 2011). Como a investigação neste domínio tem a c g h f U X c ž ` U g ` f Y X Y g ` g ~ c ` Í g] a i ` h U b análise (um modo concreto de coordenação e de governação) e, por c i h f c ž ` i a U ` W U h Y [c f] U ` Wc b W Y d h i U ` ` Y & \$ \$ + ž ` % + & Ł " ` 5 d Y g U f ` X c g ` X] Z Y f Y b h Y g se manifestarem de diferentes maneiras ao longo do tempo, elas coexistem, de modo mais ou menos formal, numa organização ou nas relações que essa organização estabelece com o ambiente externo.

O que é característico das propostas de reorganização do ensino superior, mais sensíveis aos efeitos da regulamentação, é a introdução e o predomínio do modelo de mercado e da empresarialização das universidades e politécnicos. Contudo, como é sabido, este modelo conflitua com muito dos princípios e valores pelos quais se devem reger as instituições públicas de ensino superior!

D Y ` c ` Wc b h f z f] c ž ` b c ` W U g c ` X U ` Í f Y [i ` f Y X Y ` Í d Y f a] h Y ` X Y g h U W U f ` U g ` g Y [i] policêntrico do sistema de governação envolvendo a interdependência de múltiplos atores; a racionalidade negociada subjacente à tomada de decisões; a relação de confiança necessária d U f U ` U g g Y [i f U f ` c ` W i a d f] a Y b h c ` X U g ` de Sorensen & Torfing (2005: 197) e por Lima, Jorge A. (2007, p. 168). Segundo Powell (1990) as redes envolvem arranjos e práticas organizacionais que assentam em padrões de interação laterais ou horizontais, em fluxos interdependentes de recursos e em linhas recíprocas de comunicação.

G ~ c ` Y g h Y g ` Wc b ^ i b h c g ` X Y ` W U f U W h Y f † Wc b Y I] c b] grante das regulações burocráticas, nomeadamente a nível estatal. Como assinala Jorge Ávila de Lima (2007, p. 164), citando Rhodes (1997), as redes interorganizacionais permitem modos de regulação caracterizados por: 1. Interdependência entre organizações. 2. Interacção continuada entre os membros da rede, devido à necessidade de intercâmbio c

recursos e de negociação de objectivos comuns; 3. Interacções assentes na confiança e reguladas por regras de jogo negociadas acordadas entre os participantes; 4. Ausência de uma autoridade soberana, o que resultaria num elevado grau de autonomia das redes em relação ao Estado e na sua faculdade de autogoverno.

Tornase, por isso, necessário promover uma regulação das diversas instituições do ensino superior, entre si e com as diversas instâncias do poder político, da economia e da sociedade. É à luz deste tipo de regulação (e da lógica cooperativa que lhe está subjacente) que devem ser resolvidas as questões que se colocam à organização do ensino superior, sejam no domínio da autonomia e governo das instituições, da rede de oferta, da ligação interorganizacionais.

Para concluir

No início do interessante (e extenso) documentário sobre a uma reunião do conselho de administração onde, num dado momento, o Rei vamos garantir o carácter público da nossa instituição? E isso não pode ser posto em causa. O país tem muitas e grandes universidades privadas, Stanford, Harvard, etc não precisa de mais uma. Ele precisa de grandes universidades públicas. E como vamos fazer isso num ambiente em que o Estado continua a

A Universidade de Berkeley é, como se sabe, a mais prestigiada universidades pública americana, com cerca de 36 000 estudantes e 3 500 professores e investigadores e, na altura em que o documentário estava a ser rodado, o financiamento estatal tinha

¹⁰ É um documentário realizado por Frederick Wiseman, na Universidade de Berkeley (Califórnia, EUA), nos finais de 2010, no contexto da crise financeira iniciada em 2008. Este documentário circulou pelos festivais de 2013 (onde ganhou vários prémios) e no DocLisboa desse ano. Foi editado recentemente em vídeo (janeiro de 2014) mas a sua venda ainda só é disponível para os Estados Unidos e Canadá. Para uma sinopse e trailer do filme consultar, entre outros, Golden (2013).

¹¹ Ver trailer em <http://at.berkeley.edu/film/>

sido fortemente reduzido. Esse acaba por ser um tema central das quatro horas que dura o filme, ao longo das quais o realizador adota uma abordagem de tipo etnográfico, mostra (por vezes e longamente) reuniões, aulas, debates, espaços interiores e exteriores, manifestações e protestos estudantis, eventos desportivos e outros, entrevistando/falando com professores, estudantes e pessoal administrativo (sem identificar ninguém) e sem voz off de narrador.

O que está em causa em Berkeley, como em muitas prestigiadas universidades públicas de outros países são questões: como «Qual é o papel do ensino superior público que significa ser Universidade de Berkeley continuar a incorporar estas duas características (muitas vezes contraditórias), quando recebe cada vez menos financiamento de um estado cada vez menos inclinado ou capaz de suportar o ensino superior?» (Golden, 2013).

Esta convergência de circunstâncias adversas em que se encontram as universidades públicas pode ser ilustrada, em Portugal, por uma variedade enorme de testemunhos, particularmente ao longo deste pequeno excerto do discurso do reitor António Sampaio da Nóvoa no dia 9 de novembro de 2012, em que os reitores das universidades públicas portuguesas apresentaram uma declaração conjunta de protesto pelas verbas que iam ser consagradas para universidades no orçamento de 2013:

É 5 g' i b] j Y f g] X U X Y g' h ...a' U' \ Y f U b , responsabilidade do futuro. Mas nada poderão fazer se ficar presente. Não vou falar, outra vez, da redução de 50% no financiamento público das universidades, desde 2006. Não vou falar, outra vez, da diminuição de 30%, apenas nos últimos dois anos. Não vou falar, outra vez, do desastre que aiseuam Wc f h Y' X Y' % \$ i' b c' d f (E l] a c' U b c " ' fl Á quem cortar nos sectores do conhecimento e da ciência onde promove o que há de melhor na sociedade? Será que os portugueses estão dispostos a desperdiçar o investimento feito n

¹² A comparticipação do governo do Estado da Califórnia (em relação ao orçamento total) na Universidade de Berkeley era, em 1987, de 54%, em 2001/02 de aproximadamente 34%, e em 2010, quando das filmagens desta reunião tinha baixado para 16% e, de acordo com declarações do realizador, no final das filmagens desceu para 9%.

últimas décadas, resignando perante o regresso de uma sociedade

Como se vê, num e noutro caso (Berkeley e Lisboa), a presença não só a qualidade do desempenho mas a própria identidade pública da instituição universitária. Como se diz a este propósito Holmwood (2011): «A educação passou de um direito de cidadania para um investimento privado no capital humano pessoal. O aspirações para a frequência do ensino superior; as soluções propostas pelo governo atual [no Reino Unido] visam privatizar o ensino superior e, de modo, reduzir as oportunidades para satisfazer essas aspirações. A universidade pública interessa a toda gente, lutamos por ela porque é uma condição de cidadania e de plena participação na vida económica, cultural e política. A sua diminuição é a diminuição da nossa vida em comum.»

Importa por isso, para terminar, lembrar alguns princípios essenciais a que se deve subordinar a universidade pública e que devem condicionar qualquer alteração dos modos de regulação referidos ao longo do presente texto:

Diversidade A universidade pública deve ser representativa da diversidade étnica e sociocultural da população. Isso implica a adoção de políticas ativas de promoção da igualdade de oportunidades, no acesso e sucesso de todos os que desejarem prosseguir estudos superiores. Além disso, na sua organização interna e nos modos de funcionamento, a universidade pública deve ser capaz de integrar e de responder à multidimensionalidade das aspirações e das necessidades dos seus membros, em particular dos estudantes.

Bem público A universidade como bem público constitui um bem comum. Tem de contribuir decisivamente para o desenvolvimento económico, cultural e científico da coletividade, pela produção e difusão do conhecimento, nas diferentes áreas de saber, articulando a investigação, o ensino e a inovação, com a intervenção na sociedade (cidade, empresas, movimentos sociais, etc.)

¹³ Discurso do reitor da Universidade de Lisboa, António Sampaio da Nóvoa, na apresentação da declaração dos reitores das universidades públicas de novembro de 2010 (Documento policopiado)

Democracia A universidade pública deve ser uma instituição que preserva na formação dos seus diferentes públicos (jovens e adultos, formação inicial e contínua, graduada e pós-graduada) os princípios da democracia deliberativa, na sua organização interna nos modos de governo e nas diversas formas de participação.

Qualidade A universidade pública deve ser capaz de combinar a defesa da nova gestão pública a fabricação das elites com ampla e alargada base social.

Referências bibliográficas

- Amaral, A. (2010). Tendências recentes dos sistemas de avaliação do ensino superior na Europa. *Sisifo, Revista de Ciências da Educação* 12, pp. 5-12. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Antunes, J. L. (2013). Comentário. In: Cardoso, J.L., Magalhães, P., Pais, J.M., org. *Portugal Social de Paço de Arcos*: Imprensa Publishing | Expresso, pp. 267-90.
- Ball, S. (2005). Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. In *Cadernos de Pesquisa* 35, n. 126, p. 53-69. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a02n126.pdf>
- Ball, S. e Peroni, Vera Maria Vidal, org. *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da Educação no Brasil*. Livro Editora Ltda, pp. 1-73
- Ball, S. e Peroni, Vera Maria Vidal, org. *Educação & Sociedade. Revista de Ciências da Educação* Campinas (Brasil): Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), nº especial de 2005. Disponível on line: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf>
- Barroso, J. (2006). O Estado e a educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. Barroso, J., org. *Regulação das políticas públicas de educação: espaços, actores e Unidade de I&D em Ciências da Educação*. Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/5761>
- Barroso, J., (org.) (2006) *Regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. EDUCA e Unidade de I&D em Ciências da Educação. Disponível on line: <http://hdl.handle.net/10451/5761>
- Barroso, J., (org.) (2006) *Regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. EDUCA e Unidade de I&D em Ciências da Educação. Disponível on line: <http://hdl.handle.net/10451/5761>
- et Romuald Normand, dir. *9 i f c d Y ' X Y ' ' N f X i W U h] c b politique*yon: Institut National de Recherche Pédagogique, pp. 85-100.

- Barroso, J. e Afonso, N., (2011) *As políticas educativas em Portugal: mobilização de conhecimento e modos de regulação*. Lisboa: Fundação Manuel Leão.
- 6 U f f c g c ž ' > " ' fl & \$ % ' U Ł " ' ' Í 5 i h c b c a] U ' X U g d f] j U X Conselho Nacional de Educação (2013) *Boletim do Conselho Nacional de Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, nº 26.109. Disponível em <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes>
- 6 U f f c g c ž ' > " ' fl & \$ % ' U X Ł " ' ' Y l g 5 W i g f h c Y f X j U K ' U ' X i Y U Í " E. coord *A austeridade cura? A austeridade mata?* Lisboa: A3PDL, pp. 57-59.
- Bishop, M. & Green, M. (2008) *Anticapitalism. How giving can save the world*. New York: Bloomsbury.
- Brandão, A.P. (2003). *Feira de educação: a educação como uma mercadoria*. In INTERCOM Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação *Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação* BH/MG | 2 a 6 Set 2003. Disponível em http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2003/www/pdf/2003_NP11_brandao.pdf
- Breeze, B., Wilkinson, I., Gouwenberg, b. and Schuyt, T. (2011). *evidence. Fundraising from philanthropy*. Brussels: European Commission. Direct General for Research and Innovation. Disponível em <http://ec.europa.eu/research/era/docs/en/fundraisphilanthropy.pdf>
- Carvalho, L.M., (coord.) (2011) *Espelho do perito. Inquéritos internacionais de conhecimento e política em educação*. Lisboa: Fundação Manuel Leão.
- Chanlat, J.L. (2002). *O gerencialismo e a burocracia: a questão da motivação para o trabalho nos serviços públicos*. In *Congresso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública*, Lisboa, Portugal, 18 Oct. 2002. Disponível em http://www.imparh.ce.gov.br/eadgmf/2012/GESTAO_PUBLICA_05_EADGMF.pdf
- 7 c \ Y b ž ' A " ' U b X ' A U f W \ ž ' > " ' fl % - + (Ł " ' Í ' @ Y Bush, *Management Education theory and practice*. New York: University Press, pp. 130.
- Creagh, S. (2013). *Universities eye philanthropic funds but experts warn risks*. In *The Conversation* 22 may 2013. Disponível em <https://theconversation.com/universities-philanthropic-funds-but-experts-warn-of-risks-14549>
- Estermann, Th., Pruvot, E. and Kelly, A.-L. (2013) *Defining strategies for efficient funding of higher education*. Brussels: European University Association.
- Fernandes, L. (2009) *American Way of Science*. *Revista Pública*, 7 janeiro de 2009, p. 5. Disponível em <http://www.publico.pt/imp/jornal/americanwayof-science-293107>

- Figueiredo, C. C. (2004). *Redes sociais e políticas. Genealogia das políticas públicas de educação*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade de Lisboa. Lisboa: Universidade de Lisboa. Disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4669/84/ulsd061541_td_tese.pdf
- Freire, A. (2014). Nuno Crato: o facilitismo e a cruzada ideológica. In *Público* 8 de janeiro de 2014. Disponível em <http://www.publico.pt/opiniao/jornal-crato-facilitismo-e-cruzada-ideologica>
- Friedberg, E. (1993). *Le monde de la recherche en France*. Paris: Éditions du Seuil.
- Golden, S. (2013). 'At Berkeley' *Inside Higher Education*, October 14, 2013. Disponível em <http://www.insidehighered.com/news/2013/10/14/documentary-frederick-wiseman-portrays-berkeley-fall-2010#sthash.NlzfVUaZ.dpbs>
- Holmwood, J. (2011). *Manifesto for the University*. London: Bloomsbury Publishing. Disponível em <http://www.bloomsburyacademic.com/Manifesto-for-the-Public-University/bookba-9781849666459.xml>
- Jessop, B. (2003). *The State as a Strategic Actor*. Lancaster: Sociology, Lancaster University. Disponível em <http://www.comp.lancs.ac.uk/sociology/soc108rj.htm>
- Kerr, C. (1963). *The Uses of the University*. Cambridge: Harvard University Press. Disponível em http://books.google.pt/books?id=KJ_2yq7K2EOC&printsec=frontcover&hl=pt
- Lima, J. A. (2007). Redes na educação: questões conceituais. In *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), pp.185. Disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v20n2/v20n2a06.pdf>
- Machado, J. (2011). *Universidade e Estado: mudança organizacional e a cultura da universidade*. Conferência proferida no Painel de Abertura do XII Colóquio de Sociologia Organizações Hoje: Sustentabilidade e Adaptação organizado a 23 de fevereiro de 2011 pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho (documento fotocopiado).
- Mahon, R. (2008). *Post-bureaucracy shift: between path dependency, bricolage and translation. Commentary on the orientation 1 of the Knowandpol*. Disponível em <http://www.knowandpol.e>
- Mintzberg, H. (1994). *Le voyage au coeur des organisations*. Paris: Éditions X.
- Musselin, Ch. (2005). *Le marché des universitaires: France, Allemagne, États-Unis*. Paris: Presses de Sciences Po.

- Ouchi, W. (1980). Markets, bureaucracies and Administrative Science Quarterly, 25, n° 1 (mar., 1980), pp. 112-129. Disponível em <http://glennschool.osu.edu/faculty/brown/home/Org%20Theory/Readings/Ouchi1980.pdf>
- Powell, W. (1990). Neither market nor hierarchy: network forms of organization. *Research in Organizational Behavior*, pp. 295-336.
- F c V Y f h ž ' : " ' fl & \$ \$ (Ł " ' @Ñ 9l bbg] Yg] [. b'Y aÑYbl hY' agdi ' 7` U f _ ' ? Y fj fY' f Yh] ' h Y' c' i Ñ i l b] i ` h] j Ynf g] h f l ' *Revue LISA/LISA journal* Vol. II - n°1 | 2004, pp. -138. Disponível em <http://lisa.revues.org/3081>
- Thompson, G., Frances, J., Levacic, R. and Mitchell, J., editors (1998). *Markets, Hierarchies and Networks: The Coordination of Social Life* Sage Publications Ltd.
- Viseu, S. (2012) *Políticas públicas de ciência e a regulação da investigação educacional. Estruturas e redes de investigação* apresentado e apresentada à Universidade de Lisboa. Lisboa: Universidade de Lisboa. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/7064>
- Weick, K. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. In Tony Bush *Management Education theory and practice*: Open University Press, pp.356

Parte II- Cooperação no ensino superior e na investigação

Capítulo 3

Universidades e Politécnicos, distinções, aproximações, interações e redes no ensino e na investigação: o caso do IPEL

Ricardo Vieira
ESECS-IPEL e CIIDCesNova

O ponto de partida "as ilhas são picos de montanhas submersas"

Trabalhar em rede é vital. Comunicar com os outros é fundamental. Metaforicamente falando, as ilhas não existem na contemporaneidade. Claro que as ilhas, no fundo, não estão isoladas, elas são, de facto, os picos de montanhas submersas sem água não haveria ilhas. Urge, portanto, incrementar a comunicação através das águas que ligam ainda mais as ilhas. (Bruner, 2000: 29). Por isso, é urgente que cada instituição de ensino superior não se afirme como uma ilha mas, antes, como um *topos* desse conhecimento universal comum à humanidade.

Este novo olhar e [a] prática no ensino superior não é fácil de operacionalizar e nem tem sido o pressuposto das instituições em geral. Não tem sido fácil construir redes de ensino e investigação no ensino superior português. Muito menos operar reorganizações sistemáticas no ensino superior em Portugal.

Em termos individuais, por vezes, é mais difícil construir redes com o exterior do que com o interior. Os departamentos, grupos, centros, escolas, etc., estão, tantas vezes, mais segregados do que as próprias instituições no seu todo relativamente às congéneres, Politécnicos e Universidades. Por isso acontece, tanta vez, ser mais fácil criar redes de interesses e projeções

¹ Subtítulo inspirado na obra de Jerome Bruner acerca da psicologia cultural (*passim*)

comuns com grupos e outras instituições, nomeadamente de

Neste texto, procuramos mostrar os fluxos e refluxos entre as missões originais das Universidades e Politécnicos, nas transformações dos seus projetos

Refletimos, também, sobre as vantagens e desvantagens da manutenção dos dois subsistemas de ensino superior trabalhando ou não, em rede, e da (re)criação de um sistema de ensino superior, o universitário, ainda que com valências politécnicas do ponto de vista da natureza de alguns cursos e investigação.

O Caso da Escola Superior de Educação e de Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria

Redes nacionais graduado

Os Institutos Politécnicos começaram por atribuir, inicialmente, apenas o grau de bacharelato. Apenas nas escolas superiores de educação, que no seu início apenas formavam professores e educadores de infância, havia uma formação maior com complementar, o 4.º ano, que permitia que os diplomados usufruíssem, para efeitos profissionais no acesso à carreira docer do ensino básico, da equivalência ao grau de licenciado. Mais tarde chegaram, ao ensino politécnico, as licenciaturas para quase todos os cursos. Em geral, servavam um ano de estudos, após a conclusão do bacharelato, para os estudantes ficarem também licenciados. De resto, estes ficavam habilitados com dois graus académicos: o bacharelato e a licenciatura da ESE de Leiria transformada em ESECS (Escola Superior de Educação e Ciências Sociais) pelo despacho normativo n.º 35/2000 (2.ª série), publicado na II.ª Série do Diário da República n.º 139, de 21 de Julho de 2008 e tendo em conta os protocolos com universidades, a partir do ano de 1999, com vista à atribuição local do grau de mestre e estudar a possibilidade de atribuição

²Texto terminado em 1 de Agosto de 2014.

³O Processo de Bolonha veio terminar com o grau de bacharel no ensino superior português.

⁴Alguns dados apresentados neste texto remetem, particularmente, para o contexto da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria. Outros, como é o caso particular da investigação para o IPL no seu todo.

⁵Uma vez que o ensino politécnico não o podia atribuir ainda autonomamente.

conjunta do grau de doutor. Foi assim com os seguintes casos, no início do século XXI

- I. Com a Universidade Aberta à Mestrado em Estudos Portugueses.
- II. Com a FCEUP e o saudoso Professor S. Stoer Mestrado em Ciências da Educação, especialidade de Educação e Diversidade Cultural, tendo havido duas turmas, uma em Leiria, outra no Porto, -com co coordenações do curso e de algumas disciplinas por parte do Porto e de Leiria.
- III. Com a FCEUL e o Professor Albano Estrela Mestrado em Ciências da Educação.
- IV. Várias tentativas de criação de um doutoramento em rede

Entretanto, a nova LBSE veio permitir a atribuição do grau de mestrado por parte dos Institutos Politécnicos.

Na continuidade deste processo histórico, alguns colegas debateram se, hoje, muitas vezes se procedia discursivamente e com pouca solidez de argumentação, pela possibilidade de atribuição do grau de doutor nos Institutos Politécnicos. Pessoalmente, consideramos isso uma impossibilidade quer pela falta de doutores suficientes quer, em especial, porque cada vez mais, os doutoramentos assentam cientificamente em centros de investigação com desempenho de muito bom ou excelente e isso não é objetivo fácil como mostram os resultados da avaliação FCT 2013 às Unidades de Investigação, publicados em 27 de Junho 2014 (<http://www.fct.pt/apoios/unidades/avaliacoes/2013/index.html>). Portanto, tudo leva a crer que a atribuição do grau de doutor não passará nunca de uma miragem nos politécnicos, quer do ponto de vista jurídico, quer do ponto de vista investigativo, sem uma política proactiva para a construção de redes com outros parceiros. Mesmo o título de especialista

⁶ Outros trabalhos em rede, desta natureza, foram sendo desenvolvidos noutras escolas do IPL.

⁷ Título conferido pelo Decreto n.º 206/2009 de Agosto, que f Y Z Y f Y o âmbito do ensino politécnico é conferido o título de especialista, o qual comprova a qualidade e a especial relevância do currículo profissional numa determinada área para o exercício de funções docentes no ensino superior. "] h f W b] W c l "

curta, estamos em crer. E, por esse motivo, não há um obstáculo do que uma via de desenvolvimento do ensino politécnico. Olhando para além da casca da árvore e, portanto, transversalmente, do nosso ponto de vista, de uma forma de minorizar os politécnicos com falta de doutores, introduzindo um título particular correspondente a grau académico, por que acaba por ter apenas uso e interesse particular e local. De resto, uma recente proposta de despacho pretende revogar o Decreto-Lei nº 206/2009, de 31 de Agosto, que regulou a atribuição do título de especialista, já só poderá ser atribuído até 31 de Maio de 2015, e aposta no Decreto-Lei nº 109/2009, de 17 de Maio, que estabelece o título de especialista em áreas de investigação científica, a partir de 2015. O novo Decreto-Lei nº 109/2009, de 17 de Maio, estabelece o seguinte:

Artigo 9.º - O candidato a especialista em áreas de investigação científica deve ser aquele que exerça ou tenha exercido profissão na área em que leciona ou se propõe lecionar e que satisfaça uma das seguintes condições: ser detentor de um grau académico e possuir, no mínimo, 10 anos de experiência profissional, com exercício efetivo durante, pelo menos, cinco anos nos últimos 10, e um currículo profissional de qualidade e relevância comprovadas, devidamente confirmado e aceite pelo órgão científico ou técnico do estabelecimento de ensino superior.

Redes na investigação

Desde 2002, data do primeiro projeto apresentado pela ESECS à FCT, que temos vindo a procurar densidade dentro da instituição, mas não tem sido muito fácil. Em instituições sem tradição de investigação, com muitos colegas que são docentes, ou não o são ainda, onde não têm exemplos vindos de cima, dado, essencialmente, a breve história deste subsistema do ensino superior, e a escassa motivação e incentivo para a realização de atividade investigativa, de forma sistemática, a par da docência, os grupos fortes e ativos que se dedicam sistematicamente à investigação não é obra facilmente concretizável. Já nas Universidades, por outro lado, isso é, naturalmente, e por muito que custe admitir a alguns colegas, mais fácil. A ESECS-IPL viu nascer a sua primeira Unidade de Investigação (UI) que irá ser avaliada por parte da FCT a par de mais 3 UI do IPL.

Nesse processo, em 2006/2007, o IPL criou uma Unidade Orgânica para tutelar e coordenar a investigação bem como o

Estudos pós graduados INDEA⁸], submeteu à avaliação da FCT as seguintes UI:

CDRSP] Centro para o Desenvolvimento Rápido e Sustentável de Produto, que foi avaliado ~~excelente~~

CIID] Centro de Investigação Identidades e Diversidades, que foi avaliado com ~~fair~~

GIRM] Grupo de Investigação em Recursos Marinhos, que foi avaliado com ~~fair~~

Global Advantadge, que foi avaliado ~~Bom~~

Atualmente o IPL divulga para o exterior a ideia de que tem 16 Unidades de Investigação mas, na verdade, as que a avaliação da FCT 2013 são em número muito ¹⁰inferior

Unidades exclusivamente do IPL:

Centro para o Desenvolvimento Rápido e Sustentado do Produto (CDRSP), que foi avaliado ~~Bom~~

Grupo de Investigação em Recursos Marinhos (GIRM), que foi avaliado ~~co~~ ~~Poor~~

⁸O Instituto de Investigação, Desenvolvimento e Estudos Avançados (INDEA) é uma unidade de formação, investigação e desenvolvimento do Instituto Politécnico de Leiria, criada nos termos do artigo 7º, n.º 6 dos Estatutos do IPL. O INDEA surge integrado numa estratégia alargada de desenvolvimento do IPLeiria, visando a promoção de atividades de Investigação e Desenvolvimento (I&D), nos diversos domínios do Instituto, e a generalização da oferta de formação ~~ps~~ graduada.

A sua missão é ~~for~~ ~~ment~~ apoiar e coordenar atividades de investigação e desenvolvimento no seio do IPLeiria e promover a formação avançada, contribuindo para o desenvolvimento científico e tecnológico e para a capacidade de inovação da região e do país.

O INDEA constitui-se ~~is~~ ~~é~~ como espaço de referência, no que diz respeito à investigação, desenvolvimento e formação avançada, estabelecendo acordos de cooperação com outras instituições nacionais e estrangeiras, tendo em vista o fortalecimento das capacidades próprias ~~alg~~ ~~o~~ ~~investig~~ desenvolvimento do conhecimento.

⁹No site do IPLeiria, consultado em 1 de Agosto de 2014, surgem 16 UI sendo que 15 têm site ativo. (<http://www.iplleiria.pt/investigacaodesenvolvimento/Paginas/unidadesdeinvestigacao.aspx>)

¹⁰Na avaliação da FCT 2013, que ainda decorre (Agosto de 2014), as UI com Bom não passaram à segunda fase. Os resultados da avaliação foram muito contestados por todo o país. CDRSP, que passou de Excelente para Bom, recorreu. Igual procedimento usaram outras UI. Não há, de momento (14 de Setembro de 2014) resultados desses recursos.

Centro de Investigação em Informática e Comunicação (CIIC), que foi avaliado com *Fair*

Grupo de Investigação em Turismo (GITUR), que foi avaliado com *Fair*.

Unidades em rede com outras Instituições:

CICS.NOVA (Centro de Investigação em Ciências Sociais) que se apresentou em rede com o CES.NOVA (Centro de Estudos de Sociologia da Universidade Nova de Lisboa + CIID-IPL + ICSUMinho + UÉvora + UAçorese que passou à *segunda fase de avaliação* em 2013;

Laboratório Associado de Energia, Transportes e Aeronáutica (LAETA) que inclui a UI do IPL ADAI (Associação para o Desenvolvimento da Aerodinâmica Industrial), que passou à *segunda fase de avaliação* em 2013;

Centro de Investigação em Qualidade de Vida (CIEQV), que juntou investigadores do IPL Leiria e IP Santarém, que foi avaliado com *Poor*

Instituto de Telecomunicações (IT), que integra uma delegação do IPL, que foi avaliado *Bom*

Instituto de Engenharia de Sistemas e Computadores de Coimbra (INESCC), que foi avaliado *Bom*

Os resultados desta avaliação, iniciada em 2013, mostram o que temos vindo a dizer há uma dúzia de anos: só o trabalho em rede pode ser premiado num país tão pequeno e com poucos recursos. O resultado está à vista. Em síntese, no IPL Leiria, apenas as Unidades de Investigação que concorreram em rede passaram à segunda fase. Neste caso, o CICS.NOVA que inclui o IPL de o LAETA que inclui a ADAI. No caso do CDRSP, uma Unidade que em 2007 tinha tido uma avaliação passou *Bom* para *Poor* em 2013, provavelmente por falta de rácio de produtividade nem da captação de projetos internacionais mas, antes, por falta de dimensão humana e por o governo, no contexto da precariedade da economia portuguesa, ter apostado, prioritariamente, em Unidades com grande escala.

Um dar mais pessoal - nos a dizer que, realisticamente, não parece ser possível um mesmo Instituto Politécnico querer sustentar 16 UI. Muitas, de resto, não têm praticamente nada produzido em termos científicos. Parece urgente ter de se aumentar o trabalho em rede, promover a fusão de UI, a extinção

de outras, e isso deve começar por dentro, por dentro de cada instituição, traçando rumos com bases mais sólidas, objetivas orientadas pelos índices da FCT, ainda que se diga, por vezes estrategicamente, uma estratégia autocentrada na missão original dos politécnicos, que esses critérios são de natureza universitária e pouco politécnica. Mas, o facto é que já não há tempo para brincar às Unidades de Investigação como se fossem um simples projeto de pesquisa. É que, depois, vem a A3ES que determinado curso acaba por ser tolerante e ir acreditando no potencial investigativo das instituições e seus cursos (o que, por vezes, acaba por se tornar um pouco, num faz de conta) considerando que há alguma coisa investigativa em fermentação.

Não pode ser, pensamos! As regras deveriam ser mais claras quanto ao rácio UI / Acreditação de cursos. E a A3ES deveria clarificar, também, a sua posição relativa às UI constituídas e avaliadas em rede no processo de Avaliação FCT 2013/14, que juntam várias Instituições que são autónomas e que, neste trabalho colaborativo de densificação científica e de alargamento da escala, têm um Centro de Investigação com

Efetivamente, na investigação, é preciso criar redes para termos densidade para responder aos critérios que são, claramente, de natureza universitária. É visível que os avaliadores da FCT não querem saber do discurso dos politécnicos sobre o estranhim XY g Y f j] , c ž X Y Z U h U X Y h Y a d c ž X critérios são bem objetivos e não adianta fugirmos deles, pensamos¹²

Ou alguma vez a FCT vai ter dois tipos de concurso para Unidades de Investigação? Nunca, acreditamos. Investigaçã o e esta não é passível de se reduzir a uma vertente mais fundamentada a uma outra mais aplicada. Esse dualismo, tantas vezes veículado por protagonistas dos institutos politécnicos, é mais uma estratégia discursiva em defesa da insularidade do sistema politécnico do que realidade operatória e verdadeiramente científica.

¹¹ A3ES | Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (<http://www.a3es.pt/>)

¹² Valeria a pena, isso sim, reivindicar o mesmo estatuto, a mesma carga horária docente para os professores do Ensino Politécnico que integram UI da FCT avaliadas positivamente.

Politécnicos e Universidades, diversidades e desigualdades

Muito tempo passou desde a publicação do Decreto 402/73, de 11 de Agosto, onde o Governador, do qual fazia parte Professor Veiga Simão, como Ministro da Educação, declarou que o ensino superior é assegurado, de acordo com a Lei de Reforma do Sistema por Universidades, Institutos Politécnicos, Escolas Normais Superiores e estabelecimentos para os quais, no Artigo 4.º, o mesmo Decreto refere que os Institutos Politécnicos são

"centros de formação técnica e profissional, aos quais compete especialmente ministrar o ensino superior de curta duração, orientado de forma a dar prioridade aos problemas concretos e de aplicação prática, e promover a investigação aplicada e o desenvolvimento experimental, tendo em conta as necessidades no domínio tecnológico e no sector dos serviços, particularmente as de carácter regional".

Os Politécnicos desenvolveram, entretanto, a sua matriz inicial e também as Universidades se aproximaram da extensão, da investigação aplicada e da ligação às empresas e outras organizações. Alguns protagonistas insistem no sistema binário desigual no tratamento, outros temos tentado demonstrar (Vieira, 2005), outros sugerem a integração/transformação em massa dos Politécnicos em Universidades Politécnicas, de Ciências Aplicadas.

Urge ser prático no tocante ao Ensino Superior Português. Urge pensar a reorganização do Ensino Superior e a nossa semelhança e distinção em relação às instituições que nos cercam. Já! Ontem! não a mando do governo. Antes, por vontade própria!

Urge pensar se queremos assumir apenas a missão que o atual Ministério da Educação e Ciência surge o Ensino Politécnico, ou não. O Sr. Ministro Nuno Crato e outros políticos e intelectuais têm frisado, frequentemente, que o futuro dos politécnicos deve passar por deixar de pensar em mestrados e doutoramentos e apostar em cursos rápidos de qualificação e de natureza pós secundária (os TeSP que substituirão os NCE) no ano letivo de

¹³ TeSP) Cursos Técnicos Superiores Profissionais integrar no ensino politécnico, de 2 anos (120 ECTS) e sem grau académico, e que virão substituir os CET (Cursos de Especialização Tecnológica). Os cursos de especialização tecnológica ministrados por instituições de ensino superior cessam o seu funcionamento até ao dia 31 de dezembro de 2016. As instituições a que se referem as alíneas e) do artigo 19.º do Decreto-Lei n.º 88/2006, de 23 de maio, prosseguem a ministração de cursos de especialização tecnológica e a atribuição de diplomas de especialização tecnológica (Decreto-Lei n.º 43/2014 de 18 de março).

2014/2015 só é permitida a abertura de vagas em cursos de especialização tecnológica de instituições de ensino superior para os cursos a terem início no 1.º semestre desse ano e a serem ministrados dentro do ciclo temporal dos anos letivos e a ministração dos cursos técnicos superiores profissionais pode ter início a partir do ano letivo de 2015, inclusive.

Mas é isto, apenas, o que queremos para os Politécnicos? Queremos isto, mas não apenas isto, os cursos breves, os TEsS, ainda por cima sem grau académico?

Não é a primeira vez que falamos de reorganização da rede do Ensino Superior em Portugal mas, contudo, e agora, observamos como ela se tornou obrigatória num muito curto espaço de tempo.

Queremos grandes Politécnicos a par das Universidades ou queremos Universidades com escolas e cursos politécnicos? Universidades em rede a alimentarem grandes territórios (a partir das atuais universidades politécnicas) com todas as valências de uma Universidade de conhecimento Universal (escolas / cursos pós secundários, cursos de natureza politécnica e, também, cursos de natureza universitária capazes de conceder todos os graus académicos até ao Doutorado na Agregação) é a nossa proposta!

A Universidade Técnica de Lisboa (a única Universidade Técnica que tínhamos e que desapareceu no nome) e a Universidade Clássica são o exemplo dessa inteligência grupal e institucional que se antecipou à conjuntura da origem à nova Universidade de Lisboa como muito mais capacidade de competição interna e de visibilidade nos rankings internacionais. Deveríamos ter este exemplo por perto e pensar grande. Pensar em rede!

Na Região Centro, pensamos que haverá condições, pelo menos, Leiria, Santarém e Tomar numa nova Universidade (seria, nesse caso, do centro, desde o Atlântico até Espanha), com escolas e cursos de natureza universitária e escolas e cursos de natureza politécnica (Vieira, 2005).

Em Setúbal (e noutras regiões/instituições) no IPS, onde inovadoramente se realizou o evento onde proferimos esta mensagem, oralmente, haveria várias hipóteses a trabalhar, mas não nos cabe a nós desenhar o futuro dos outros. Mas que temos de pensar a construção de parte do ensino e investigação, temos.

Sem aceitar as sistemáticas discriminações entre os dois subsistemas e já para não falar do estigma que cai sobre os estudantes do politécnico, mesmo quem tenham uma licenciatura com o nome igual aos dos colegas universitários.

O Ensino Politécnico tem, em Portugal, uma identidade estigmatizada e só é primeira escolha, salvo raras exceções, para quem não tem alternativa ou condições económicas e sociogeográficas.

E relativamente aos cursos iguais que existem nos dois subsistemas como são os da área da formação de professores, por exemplo, como se faz a distinção?

De uma coisa estamos convictos: a aposta no sistema binário reforça as grandes universidades e fragiliza os desde já mais fracamente subalterniza o interior, os politécnicos e as cidades e regiões que sustentam.

Não defendemos a morte dos cursos secundários que viveram ancorados, parcialmente, no ensino politécnico. Não! Não defendemos a morte dos cursos breves, como é o caso dos TESP que se iniciarão em 2015. Não! Nem defendemos, sequer, o desaparecimento de escolas de natureza politécnica. Não! Defendemos, isso sim, que todos os cursos, a par das licenciaturas, dos mestrados e doutoramentos, devem habitar, lado a lado, num único sistema de Ensino Superior: o Universitário, mas sob a alçada do mesmo Estatuto Docente, pelo que não parece servir, também, o exemplo das Universidades de Aveiro e do Algarve. Ser estudante ou professor do Ensino Politécnico não é, de facto, ser estudante ou Professor do Ensino Universitário. Ser diferente não é mau; mau é ser desigual (Vieira, 1999).

Em rede, sim, no ensino e na investigação, mas com todas as diversidades possíveis dentro dessa grande instituição que dá o nome de Universidade, que une a diversidade na unidade.

REFERÊNCIAS

Bibliografia referenciada

BRUNER, Jerome (2000) *Cultura da Educação*. [Lisboa: Edições 70].
VIEIRA, Ricardo (1999) *Ser Igual, Ser Diferente*: Profedições.

VIEIRA, Ricardo (2005) (Coord.) *Ensinar a Região de Leiria*: Ed. Afrontamento.

Legislação referenciada

Decreto-Lei n.º 402/73, de 11 de agosto
Decreto-Lei n.º 206/2009 de 31 de agosto
Decreto-Lei n.º 115/2013 de 7 de agosto
Decreto-Lei n.º 43/2014 de 18 de março

Sites referenciados

<http://www.fct.pt/apoios/unidades/avaliacoes/2013/index.phtml.pt>
<http://www.a3es.pt/>
<http://www.ipleiria.pt/investigacaodesenvolvimento/Paginas/unidadesdeinvestigacao.aspx>

Capítulo 4

Trabalho em rede dos investigadores em educação e a regulação das políticas públicas de ciência

Sofia Viseu

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação

Resumo

Este texto parte de duas interrogações centrais: *falar da existência de redes de investigadores em educação afirmativo que nos dizem essas redes e como podem ser importantes?* Para responder à primeira questão, e reportando-me ao contexto académico nacional, apresento os resultados de um estudo empírico que permitiu identificar e visualizar redes de investigadores em educação, através do recurso a metodologias de análise de redes sociais. Para responder à segunda questão, procuro demonstrar que estas redes de investigadores podem ser interpretadas como um indicador de processos de produção de políticas públicas de ciência. Esta demonstração é sustentada pela filiação num quadro conceptual em que políticas públicas de ciência são entendidas numa perspetiva de ação pública e como resultado combinado da presença de múltiplos feixes regulatórios que marcam a atividade científica na atualidade.

Palavras-chave: redes de investigadores em educação, políticas públicas de ciência, regulação, análise de redes sociais.

Introdução

O presente texto tem como principal finalidade apresentar e discutir os principais resultados de um estudo empírico sobre as redes de investigadores em educação, através do recurso à metodologia de análise de redes sociais. De acordo com esta metodologia, o conceito de rede é utilizado, antes de mais, como

¹ O estudo foi realizado no âmbito de uma investigação mais vasta (Viseu, 2012) que recebeu o apoio da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (SFRH/BD/60714/2009)

uma ferramenta para observar relações entre investigadores partindo do pressuposto que

de nós (ou membros do sistema social) e um documento de Wellman & Berkowitz (1991, p. 4).

A perspectiva adotada neste texto assume que a identificação de fenômenos sociais mais amplos (Degenne & Forsé, 1994), neste caso, relativos às políticas públicas de ciência.

A primeira secção do texto, de natureza descritiva e analítica, tem como objetivo confirmar a existência de redes de investigadores e identificar as suas principais configurações. Numa segunda secção irei demonstrar que as redes de investigadores podem ser interpretadas como um indicador do processo de produção de políticas públicas de ciência. Esta demonstração decorre da tentativa de introduzir um duplo olhar sobre a construção das políticas públicas de ciência e da investigação educacional: reconheço, para além dos modos de regulação estatal e de controlo a existência de modos de regulação autónoma (Reynaud, 2003) relativos aos modos como os investigadores recebem e reinventam essas orientações e como organizam o trabalho científico através das relações que estabelecem entre si.

A construção deste duplo olhar sobre as políticas públicas baseia-se na conceptualização das políticas públicas a partir da perspectiva de ação pública (Lascoumes e Le Galès, 2007), segundo a qual, a política não se refere apenas à ação do Estado e da sua administração, mas é entendida como o resultado das interações dos atores, individuais e coletivos, dos seus mecanismos de ordenação e da construção constante das regras do jogo social. Esta abordagem renova a importância de questionar a causalidade entre a produção normativa e a ação (Skrlitz & Sabatier, 1993), atendendo à pluralidade de atores, presentes nas instituições e relações de poder. Barroso (2006) se refere à multirregulação dos sistemas sociais, para sublinhar as políticas públicas resultantes da interceção de diversos e divergentes feixes de ação de múltiplos atores e instâncias de decisão.

Neste enquadramento conceptual, o texto avança com duas possíveis interpretações sobre o significado destas redes de trabalho

científico. ² Em primeiro lugar, procurarei mostrar que as redes de investigadores transportam representações e dilemas sobre trabalho científico da atualidade. Num contexto dominado pela retórica da globalização e da sociedade da economia e do conhecimento, a ciência ^{científica} e a investigação educacional em particular, vive com especial intensidade aquilo que Ball (2010) designou por performatividade. De facto, as exigências associadas ao reforço programas de apoio financeiro de base competitiva e aos imperativos em vigor, junto dos pares e de potenciais utilizadores, os resultados da atividade científica estão presentes com graus diferenciados, nas redes de investigadores analisadas podem ser considerados como resultado da ação de múltiplos feixes regulatórios ^{na} atividade científica. Em segundo lugar, a própria existência das redes de investigadores é considerada como um sinal do carácter híbrido e composto das políticas públicas de ciência. Esta afirmação justifica a medida em que as redes analisadas revelam opções estratégicas e o exercício das margens de autonomia dos investigadores na definição do seu trabalho científico. Um importante indicador deste fenómeno consiste no facto das redes se estabelecerem, preferencialmente, fora das fronteiras institucionais das estruturas de regulação do sistema científico, as Unidades de I&D. É nesse sentido, que as redes de investigadores são conceptualizadas como um sinal dos processos de coprodução política que ocorrem entre diversos atores, para além das autoridades públicas (Hassenteufel, 2008).

Configurações das redes de investigadores em educação

Através de uma análise das relações de coautoria das publicações mencionadas nos Relatórios Científicos das Unidades de I&D em Ciências e Políticas da Educação (UDCEP) ^{UDCEP 2007} foi possível identificar sessenta e duas redes de investigadores, num cenário grande hibridismo: redes com pequenas e grandes dimensões, redes preferencialmente internacionais ou redes compostas apenas por autores nacionais, redes compostas ^{possivelmente} por docentes do ensino superior e redes que incluem docentes do ensino básico e secundário, etc. Uma análise das características dos autores que compõem estas redes (categorias, situações e pertença institucional e profissionais), permitiu ^{definir} os fatores de coesão das redes e ensaiar uma tipologia composta por redes de

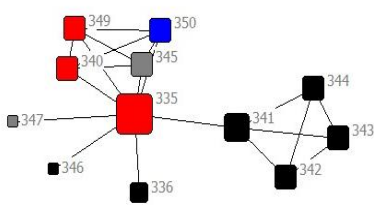
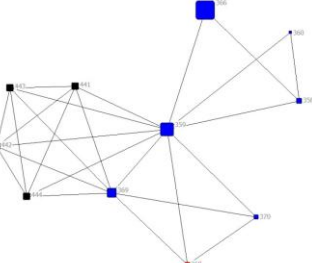
² Os procedimentos ^{que} orientaram o estudo das relações de coautoria constam do Anexo Metodológico deste texto.

] b h Y f b U W] c b U`] n U, ~ c ž ` f Y X Y g ` c f [U b]
g Y b] c f Y g ĩ ž ` f Y X Y g ` X Y ` Wc ` U V c f U, ~ c `

Unidades de I&D, e, finalmente, redes de colaboração entre investigadores da mesma Unidade de I&D.

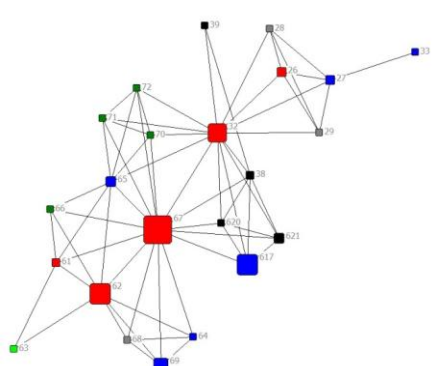
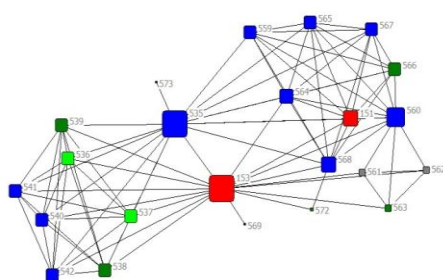
As redes de internacionalização estabelecidas, sobretudo, entre docentes do ensino superior e autores estrangeiros e resultam da participação em projetos de investigação internacionais, financiados por agências transnacionais, como é o caso da Comissão Europeia.

Quadro1 - Exemplos de redes de internacionalização

	<p>Grupo composto por autores nacionais e investigadores estrangeiros (a preto), todos docentes do ensino superior universitário. São investigadores na área da história da educação e educação comparada que participam num projeto de investigação financiado por uma agência europeia. A rede é dominada por um investigador sénior português (335) com elevada intermediação</p>
	<p>Grupo de autores nacionais e estrangeiros com interesse na área da aprendizagem e ensino superior e que trabalham no âmbito de um projeto financiado por uma agência europeia.</p>

5 g ' f Y X Y g ' V U g Y U X U g ' Y asão r p e s y n d e h] [U X
 autores elevada centralidade assumem um papel preponderante e
 que incluem um conjunto alargado de autores de um leque variado
 de categorias e situações profissionais. Estas redes remetem para
 aparente existência de estratificações nas redes de investigadores
 indiciando uma liderança científica, recordando configurações do
 tipo star product (Moody, 2004)

Quadro 2-9 | Y a d ` c g ` X Y ` f Y X Y g ` V U g Y U X U g `
 g f b] c f Y g ĩ

	<p>Grupo de grande dimensão composto por autores de várias categorias ou situações profissionais: docentes do ensino g i d Y f] c f ž ` ĩ] ^ i b] 4cpf Professores do ensino básico e secundário.</p> <p>Os autores trabalham em temáticas relacionadas com o desenvolvimento profissional dos docentes d f c Z Y g g c f Y g ĩ dominada por três investigadores seniores com elevado grau de intermediação (62, 67 e 68).</p>
	<p>Grupo de autores com várias categorias e situações profissionais, com interesse na área da didática da matemática. O grupo contém docentes do ensino superior de várias UIDB. Dois dos autores (153 e 154) apresentam elevado grau de centralidade.</p>

³ Professores catedráticos e associados do ensino superior universitário e professores coordenadores do ensino superior politécnico.

⁴ Assistentes, bolsheiros de investigação, de doutoramento ou pós doutoramento.

Nas redes de colaboração entre investigadores de diferentes UIDCE encontramos investigadores de áreas de interesse semelhante que trabalham em conjunto no território nacional, para além das Unidades de I&D em que estão filiados.

Quadro3- Redes de colaboração entre investigadores de diferentes UIDCE

	<p>Grupo de investigadores de duas UIDCE (preto e cinzento) com interesse comum na área da administração escolar e organização do trabalho docente.</p>
	<p>Conjunto de atores interessados no mesmo domínio de investigação, educação TIC, de três UIDCE (vermelho, preto e azul).</p>

Os dados dão ainda conta das redes de colaboração entre investigadores da mesma UIDCE, muito embora em menor número quando comparadas com as restantes (das sessenta e duas redes identificadas 21% correspondem a redes em que todos os autores pertencem à mesma UIDCE). As redes de colaboração entre autores da mesma UIDCE são geralmente redes de pequena dimensão, compostas exclusivamente por docentes do ensino g i d Y f] c f ž `] b W` i] b X c ` Í] b j Y g h] [U X c f

O caleidoscópio das configurações que estas redes assumem pode ser considerado como uma dimensão da diversidade de interesses e estratégias na decisão sobre a produção científica, o que nos conduz à próxima secção do texto.

As redes de investigadores em educação como indicadores do processo de produção de políticas públicas de ciência

Nesta seção apresento duas possíveis interpretações sobre o significado destas redes de trabalho científico no processo de produção de políticas públicas de ciência. Em primeiro lugar, darei conta das representações e dilemas que elas transportam. Em segundo lugar procuro pôr em evidência a sobreposição de modos de regulação de controlo e de regulação autónoma, refletindo sobre o confronto entre as estruturas institucionais que são as UIDCE e as redes de investigadores.

Representações e dilemas no trabalho científico

Uma primeira ideia que resulta do estudo sobre as relações de coautoria é que as redes de investigadores transportam representações e dilemas sobre o trabalho científico. Para justificar esta afirmação proponho uma análise suplementar dos dados obtidos atendendo à centralidade dos atores (grau e intermediação) em função das UIDCE em cujos relatórios científicos foram mencionados. A figura que se segue dá conta de quatro tipos de centralidade em que o eixo vertical representa a variação do grau (mais ou menos coautorias) e o eixo horizontal diz respeito à variação da intermediação dos autores.



Figura1 Centralidade dos autores em função da sua UIDCE

O Quadrante I está relacionado com os autores das publicações da mesma UIDCE que apresentam elevado grau nas relações de coautoria, mas menores valores de intermediação. Nestes casos, do ponto de vista da conceção e organização do trabalho científico parece existir uma tendência para valorizar a assinatura coletiva (que justifica o elevado grau), bem como uma certa especialização considerando que os autores tendem a publicar entre si (o que é visível pelo menor grau de intermediação destes autores quando comparados com os restantes). De resto, estas UIDCE estão entre aquelas que acolhem mais autores não docentes do ensino superior secundário.

O Quadrante II diz respeito aos autores que apresentam elevado grau de centralidade e pertencem à mesma UIDCE. Desde logo este dado significa que se tratam de autores que estabeleceram relações de coautoria, atendendo a que apenas 13,3% das publicações inscritas no relatório científico desta UIDCE são assinadas por um único autor. Mas estes dados também significam que estes autores estabelecem ligações com investigadores especialistas e técnicos ou consultores a que dificilmente outros autores acedem. Neste caso, a investigação surge como um trabalho predominantemente coletivo e internacional, legitimado não só pela universidade mas também por outras organizações.

O Quadrante III está relacionado com os autores detentores de menor centralidade, quer em termos de grau, quer no que respeita à intermediação. Este fenómeno justifica-se considerando que medidas de centralidade estão naturalmente associadas à existência de relações. Neste caso, se os autores de determinada UIDCE tendem a assinar individualmente as suas produções, naturalmente a probabilidade de estarem entre os autores com maior centralidade ou intermediação é menor. Acresce ainda a prevalência de publicações nacionais que frequentemente integram autores não docentes do ensino superior, transparecendo uma imagem de trabalho científico localizada no território nacional e menos seletiva nas autorias.

Finalmente o Quadrante IV prende-se com os autores que tendem a apresentar um menor grau nas relações de coautoria mas um maior intermediação, mostrando um trabalho mais seletivo e diversificado, detendo um papel importante para aceder a autores ou especialistas não acessíveis para outros autores.

Expostas as representações sobre o trabalho científico que as redes transportam, assinalo também que a variedade de configurações

características que assumem dá conta de um conjunto de dilemas que se colocam aos investigadores.

Um primeiro dilema *o cientista e o professor* reflete a progressiva perda de exclusividade dos cientistas, investigadores ou docentes do ensino superior enquanto os únicos produtores do conhecimento conforme é referido por Gibbons (1999). Neste aspeto, os dados resultantes do estudo sobre as relações de coautor evidenciaram uma diversidade de situações em cada UIDCE, com a maior ou menor integração nas publicações de cada relatório de autores não docentes do ensino superior, *essas são* de outros níveis de ensino. Interessante notar que a este dilema não será certamente alheio o facto de muitos investigadores terem sido eles próprios professores do ensino básico e secundário, o que reporta ainda à persistência do híbrido *investigador* descrito por Ozga, Seddon, & Popkewitz (2006).

O segundo dilema *a universidade e outros contextos de produção do saber* encontra-se profundamente relacionado com o primeiro. Assim, se em alguns relatórios científicos a autoria das produções é entendida como exclusiva de autores docentes do ensino superior ou investigadores no seio da universidade, noutros relatórios foi mais visível a participação nas coautorias de técnicos, consultores ou outros especialistas não veiculados à academia, alargando o entendimento sobre o contexto de produção do trabalho científico. Em certa medida, este dilema reflete a emergência de novos espaços e contextos institucionais de produção de conhecimento tais como gabinetes de instâncias governamentais, de consultoria ou organizações supranacionais (Schuller, Jochems, Moos, & van Zanten, 2006).

O terceiro dilema *o indivíduo e o coletivo* refere-se à assinatura individual ou coletiva das publicações. Desde logo, cerca de metade das publicações mencionadas nos relatórios científicos foram assinadas por um único autor, enfatizando a produção científica enquanto um projeto intelectual individual. Contudo, a marca da assinatura coletiva das publicações emergiu como igualmente significativa, sendo possível refletir sobre dois aspetos que podem estar na sua origem. Em primeiro lugar, prevalece uma conceção da produção científica como um processo alargado que envolve vários atores em colaboração. Em segundo lugar, esta conceção alargada das assinaturas científicas pode ser ainda interpretada como o reflexo de uma lógica de mercado do conhecimento científico: se as publicações equivalem a créditos transacionáveis, a assinatura coletiva emerge como uma estratégia de progressão na profissão.

num contexto em que as publicações são valorizadas pela regulação de controlo (Fuller 2000).

Finalmente refiro o dilema sobre a publicação ou internacional das produções científicas. De facto, analisadas as publicações de relatórios científicos das UIDCE, existe uma marca internacional assinalável, visível quer pela participação de autores de outras nacionalidades quer pelo facto de mais de 50% das publicações terem sido editadas fora do território nacional. Contudo, podemos questionar se na base do estabelecimento das redes de internacionalização estão, alternada ou simultaneamente, lógicas de cooperação científica ou lógicas convergentes com a orientação institucional sobre a importância de parcerias internacionais.

Confronto entre as redes de investigadores e as Unidades de I&D

Nas políticas públicas de ciência da atualidade em Portugal, a Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) tem ganho progressiva centralidade e ampliado consideravelmente a formalização e financiamento público para o apoio à investigação. No plano da sua ação regulatória, a avaliação da atividade científica surge como um instrumento central, concretizado através de programas de base competitiva e com implicações diretas na obtenção de financiamento público. Neste domínio, consideramos como particularmente ilustrativos os concursos de projetos de I&D e os concursos plurianuais de financiamento das Unidades de I&D, através dos quais a FCT tem vindo a afirmar uma investigação progressivamente mais competitiva, colaborativa, publicada, internacionalizada, mais aplicada e com impactos técnicos ou socioeconómicos (Viseu, 2012). A ação da FCT tem incidido, designadamente, nas Unidades I&D, que correspondem às estruturas institucionais elegíveis para a candidatura a financiamento público. Por esse motivo, as Unidades de I&D podem ser consideradas estruturas de regulação de controlo, uma vez é através delas que a tutela procura definir, orientar e controlar a atividade científica de um coletivo de investigadores que, frequentemente pertencem a uma instituição de ensino.

Contudo, o estudo das relações de coautoria evidenciou a existência de redes de investigadores cuja complexidade e variedade das configurações não se esgota nas fronteiras institucionais da UIDCE. De facto, as UIDCE constituem apenas um dos fatores de coesão das redes de investigadores menos relevantes em

termos quantitativos. Mais do que obedecendo a uma lógica de pertença institucional, ou seja à filiação a uma determinada UIDCE, os investigadores organizam o seu trabalho em função de redes de internacionalização, de acesso a investigadores experientes e de colaborações com investigadores de outras instituições. A multiplicidade de redes de investigadores, com configurações e composições muito variadas, resultam das estratégias dos investigadores e do modo como recebem e reinventam as orientações da regulação de controlo, transformando-se em sujeitos, mas também em atores e autores de política científica.

Por isso, estas redes constituem indicadores de emergência e afirmação de modos de regulação autónoma, relativos aos processos através dos quais um indivíduo ou grupo conquista margens de autonomia em relação a um sistema de relações hierarquizado ou de regulação de controlo (Reynaud, 2003). De facto, muito embora as relações de coautoria não esgotem nem captem todos os fenómenos de regulação autónoma, elas podem ser concetualizadas como instâncias de regulação autónoma, i.e. modos de organização da ação social que se desenvolvem numa lógica reticular, não hierárquica, conexionalista e interacionista (Barroso, 2006).

Notese, contudo, que o estudo das relações de coautoria também revelou diferenças, por vezes assinaláveis, entre as publicações de cada UIDCE, como ficou evidente pela diversidade de representações sobre o trabalho científico. Este fenómeno constitui um indício de que as UIDCE, estruturas de regulação de controlo, constituem unidades singulares de gestão do sistema científico e lugar de construção de políticas próprias que distinguem entre si. Esta constatação conduz a um aparente paradoxo: as UIDCE distinguem-se entre si, mas não explicam a variedade de redes que os investigadores estabelecem. Afirmo este aparente paradoxo porque, apelando aos contributos da ação pública e regulação social, este fenómeno, supostamente contraditório, interpretado como uma evidência da complexidade das políticas públicas, atendendo a dois pressupostos teóricos fundamentais.

Em primeiro lugar, os instrumentos de regulação de controlo raramente se constituem como isentos de ambiguidade, como aplicações lineares e réplicas dos dispositivos de controlo que estão na sua origem. Muito embora consistam em unidades de regulação de controlo do sistema científico, não significa que as UIDCE sejam necessariamente idênticas; pelo contrário, elas representam sempre uma adaptação e reinterpretção local dos enquadramentos

jurídicos e, nesse sentido, considerando as contingências e os atos sociais, comportam sempre características diferenciadas.

Em segundo lugar, a regulação autónoma não se faz só pela aplicação e ajuste da regulação estatal, mas também pela produção e invenção de novas regras de ação, sendo as redes de investigadores uma evidência da margem de autonomia dos autores.

Considerando que as UIDCE não são irrelevantes nesta análise porque se distinguem entre si mas que não explicam as redes e o modo como os investigadores se relacionam entre si, as diferenças encontradas entre autores e publicações dos relatórios científicos são interpretadas quanto indicadores de diversos entendimentos sobre a produção de trabalho científico em cada UIDCE.

Considerações finais

O trabalho em rede dos investigadores em educação podem ser considerado como um produto e, simultaneamente, como instância de produção de políticas públicas de ciência.

Enquanto instâncias de produção de política científica, estas redes sinalizam alguns dos modos como os investigadores recebem as orientações da tutela e as reinterpretam face aos seus interesses estratégicos, mantendo margens de autonomia em relação à organização do seu trabalho científico. Estas redes representam lugares de construção de políticas científica próprias que estão para além das UIDCE, as estruturas de regulação de controlo.

Porém, se as redes de investigadores constituem uma tentativa de ruptura a regulação de controlo, também não são necessariamente divergentes nem estão imunes de outras fontes de regulação. De facto, elas também podem ser consideradas um produto das políticas públicas estatais do controlo que é visível pela variedade de representações e dilemas sobre a produção do conhecimento científico. Refine, designadamente, à necessidade de produzir um trabalho colaborativo, de internacionalizar a produção científica, de introduzir atores e instâncias de produção de conhecimento para além da academia e, enfim, de práticas convergentes com aquilo que Ozga, Seddon, & Popkewitz (2006) descrevem, criticamente, *business aspects of research*. Vale a pena recordar que, historicamente, a atividade científica tem sido marcada por influências universalizadoras por onde passam a publicação de livros e artigos, pelos intercâmbios e a circulação por congressos e as organizações internacionais (Charle, Schriewer, &

Wagner, 2004). Atualmente assiste-se à inversão dos objetivos da atividade que os investigadores produzem: se a publicação e circulação em fóruns científicos constituíam uma afirmação da autonomia e liberdade científica, parecem ser agora reequacionados como resposta aos mecanismos de controlo e regulação externa.

É assim possível concluir que as redes de investigadores fornecem dados relativos à interceção de modos de regulação de instituições com fenómenos de regulação autónoma, resultando da ação combinada de múltiplos feixes regulatórios. Por um lado, elas podem ser consideradas um produto das políticas públicas de ciência, na justa medida em que comportam sinais convergentes com as orientações nacionais. Por outro lado, podem ser consideradas uma instância de produção de política científica que correspondem a um dos modos como os investigadores recebem as orientações da tutela e as reinterpretam face aos seus interesses e estratégias. A sua existência reforça a ideia de que não existe um jogo estratégico entre os atores sociais. Num quadro de crescimento e reconfiguração dos modos de regulação da investigação, e da polémica a eles associada, parece demonstrada a pertinência de uma análise das políticas numa perspectiva de ação pública para captar o seu carácter híbrido, complexo e multirregulado (Commaille, 2006).

Anexo metodológico

Para averiguar a existência de redes de investigadores em educação conduzi um estudo empírico baseado em metodologias sociométricas de análise de redes sociais, incidindo sobre as relações de coautoria das publicações mencionadas nos Relatórios Científicos das UIDCE de 2007.

A utilização dos relatórios científicos de 2007, documentos produzidos para efeitos de avaliação por parte da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, enquanto fonte principal para o estudo, justifica-se, fundamentalmente, porque: (i) se trata do último ano em que os resultados de avaliação por parte da tutela foram divulgados à data realização do estudo empírico (ii) evita constrangimentos e orientações resultantes de políticas editoriais que poderiam excluir autores com potencial interesse para a análise das relações da rede (Marsden, 2005); (iii) as publicações mencionadas são selecionadas pelos próprios investigadores. Poder

seja questionar que este constitui um espaço de alguma ambiguidade na medida em que estes documentos são produzidos para a avaliação da atividade científica da UIDCE, para efeitos de financiamento por parte da FCT. Porém, os resultados mostraram que a variedade de relações, de publicações existentes e atores envolvidos na generalidade das redes de investigadores não demonstra uma estratégia particular de produção, mas antes estratégias e ações diversificadas e composições e dimensões variáveis que não parecem configurar uma imagem produzida para efeitos de avaliação.

A análise de coautorias tem sido trabalhada em diversos estudos em redes sociais, mostrando ser um indicador robusto para a análise das relações (Molina, Muñoz, & Domenech, 2002). O entendimento da atividade científica enquanto processo social sublinha a importância das relações entre pares na estrutura científica (Rossoni & Graen, 2009): os investigadores partilham ideias, usam métodos e técnicas semelhantes, influenciam-se mutuamente sendo um dos resultados possíveis dessas colaborações a coautoria (Moody, 2004). É este um dos fundamentos do presente estudo segundo o qual as relações de coautoria podem constituir um importante indicador do modo como os investigadores organizam o seu trabalho científico.

Para esta análise, recorri ao UCINET e ao *NEEDraw* específicos para análise e visualização de redes sociais (Borgatti, Everett, & Freeman, 2002), obedecendo a duas orientações centrais.

Em primeiro lugar, caracterizar o posicionamento dos autores na estrutura das relações, localizando atores com papel mais relevante. Desta orientação, resultou o recurso a uma das medidas mais frequentemente utilizadas para a análise de redes sociais, a centralidade, que permite aferir a importância que determinados atores assumem na rede. Segundo Freeman (1979), a centralidade pode ser calculada através do *degree* (da intermediação (*betweenness*)) o seu grau diz respeito às ligações diretas que estabelecidas entre os atores, estimulando o número total das ligações adjacentes de um ator. Quando maior for o número de ligações diretas que um ator estabelece, maior será o seu *degree* na rede de relações. No caso das relações de um ator de grau elevado, para além de significar que assina os seus trabalhos preferencialmente em coletivo, também poderá indicar que se trata de um ator com elevada atividade de publicação e detentor de um estatuto especial em relação aos restantes. A intermediação (*betweenness*) mede a frequência com que o ator se

situa nos caminhos geodésicos mais curtos entre todos os outros atores. Um investigador com elevada intermediação assume um *broker* que medeia a circulação de conhecimento e investigadores separados ou isolados.

Em segundo lugar, identificar a existência de grupos de investigadores coesos, em que os elementos que o compõem estabelecem ligações mais intensas entre si, as designadas cliques podem ser vistas como conjuntos de atores adjacentes em que todos os elementos estabelecem ligações diretas entre si (Scott, 2000). Esta definição que implica a conexão máxima entre um subgrupo de atores, pode ser demasiado restritiva para a análise de certos tipos de relações. Nesse sentido, é aceitável a utilização de um conceito um pouco mais flexível, admitindo que um ator pode ser membro da clique se estiver ligado a outro ator a uma distância mínima; neste caso, a designação representa um conjunto de atores que admite elementos com ligações indiretas ou intermediadas (Hanneman & Riddle, 2005). No estudo das relações de coautoria considere-se a existência entendendo a que a natureza da colaboração científica poderá admitir uma flexibilidade na pertença a um subgrupo de investigadores.

Das 15 UIDCE que submeteram relatórios científicos para avaliação à FCT foram recolhidos os relatórios das seguintes unidades: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho (CEC-UM); Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Universidade do Porto (CIEI); Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro (CID-TFA); Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira (CIEUM); Centro de Investigação em Educação da Universidade de Lisboa (CIE); Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho (CIE-UM); Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (CIEP); Centro de Investigação Políticas e Ensino Superior da Fundação das Universidades Portuguesas (CIPES); Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa (CIEE ESEL); Construção do Conhecimento Pedagógico nos Sistemas de Formação da Universidade de Aveiro (CCPSEA); Unidade de I&D de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (UIDCE UL); Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento da Universidade Nova de Lisboa (UIDED); Unidade I&D Observatório de Políticas de Educação e de Educativos (OPECE). Nestes relatórios identifiquei seiscentos e noventa autores e oitocentas e trinta e duas publicações.

Referências bibliográficas

- Ball, S. J. (2010). New Voices, New Knowledges and the New Politics of Education Research: the gathering perfect storm. *European Educational Research Journal*, 9(2), 124-37.
- Barroso, J. (2006). *Regulação das políticas públicas de educação dinâmicas e ativas*. Lisboa: Educa e Unidade I&D em Ciências da Educação.
- Borgatti, S. P., Everett, M., & Freeman, L. C. (2002). *gFor Windows: Software for Social Network Analysis*. MA: Analytic Technologies.
- Charle, C., Schriewer, J., & Wagner, P. (2004). Transnational Intellectual Networks: Forms of academic knowledge and research for cultural identities. In C. Charle, J. Schriewer, & P. Wagner (Eds.), *Frankfurt/ New York: Campus Verlag*.
- Jacquot, & P. Ravinet. *Dictionnaire de politiques publiques* (pp. 41-523). Paris: Science Po.
- Degenne, A., & Forsé, M. (1994). *réseaux sociaux*. Paris: Armand Colin.
- Freeman, L. (1979). Centrality in Social Networks: Conceptual Clarification. *Social Networks*, 1(1), 21-39.
- Fuller, S. (2000). Science as a vocation circa 2000. In R. H. Brown, & J. D. Schuber (Eds.), *Knowledge and power in higher education* (pp. 4-19). New York: Teachers College Press.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Trow, M., & Scott, P. (1994). *The New Production of Knowledge: The Dynamics of and Research in Contemporary Societies*. London: Sage Publications.
- Hanneman, R., & Riddle, M. (2005). *Introduction to social network methods*. Obtido em 25 de Julho de 2010, de <http://faculty.ucr.edu/~hanneman/nettext/> Introduction_to_Social_Network_Methods.pdf
- Hassenteufel, P. (2008). *Logique politique: l'act*. Paris: Armand Colin.
- Jenkins-Smith, H., & Sabatier, P. (1993). Study of public policy processes. In P. Sabatier, & H. Jenkins-Smith (Eds.), *Policy change and learning: an advocacy coalition approach* (pp. 1-19). Boulder: Westview Press.
- Lascombes, P., & Le Galès, P. (2007). *Paris: Éditions Armand Colin*.
- Marsden, P. (2005). Recent Developments in Network Measurement. In S. Peter Carrington (Ed.), *Models and Methods for Social Network Analysis* (pp. 8-30). New York: Cambridge University Press.
- Molina, J. L., Muñoz, J. M., & Domenech, M. (2002). *de publicaciones científicas: un análisis de la estructura de coautorías REDES-Revista hispana para el análisis de redes sociales*, vol. 1, 1-15.
- Moody, J. (2004). The structure of social science collaboration Networks: disciplinary cohesion from 1963 to 1999. *American Sociological Review*, vol. 69, pp. 21-38.

- Ozga, J. (2000). Resources for policy research *Policy Research in Educational Settings* (pp. 68-113). Buckingham: Open University Press.
- Ozga, J., Seddon, T., & Popkewitz, T. (2006). Education research and policy steering the knowledge economy. J. Ozga, T. Seddon, & T. Popkewitz *World Yearbook of Educational Research and Policy: steering the knowledge economy* (pp. 1-14) London: Routledge.
- Reynaud, D. (2003). Régulation de contrôle, régulation autonome, régulation conjoint. In G. Teissat *théorie de la régulation sociale de J. Daniel Reynaud* (pp. 103-113) Paris: Éditions La Découverte.
- Rossoni, L., & Graeml, A. (2009). A Influência da Interação Inter Regional na Cooperação entre Pesquisadores R&D Brasil. *Revista hispana para el análisis de redes sociales*, vol.16, n.º 9
- Schuller, T., Jochems, W., Moos, L., & van Zanten, A. (2006). Evidence and Policy Research *European Educational Research Journal*, vol. 5, n.º 1 pp. 5-70.
- Scott, J. (2000). *Social Network Analysis* London: Sage.
- Viseu, S. (2012). *Políticas públicas de ciência e a regulação da investigação educacional. Estruturas e redes de investigação* Tesão de Doutoramento apresentada à Universidade de Lisboa. Lisboa: Universidade de Lisboa. Obtido em Agosto de 2012, de <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/7064>
- Wellman, B., & Berkowitz, S. D. (1991). *Structures. A network approach* Cambridge: Cambridge University Press.

Capítulo 5

Que papel para as redes na investigação em educação? O caso da UIED

Mariana Gaio Alves

UIED – FCT/Universidade Nova de Lisboa

Resumo

O título deste texto indica que se parte do pressuposto de que as redes têm um papel na investigação em educação, sendo, portanto, relevante caracterizá-las. Assim sendo, em primeiro lugar explicita-se o conceito de *redes* em educação, fundamentando a sua pertinência para caracterizar as dinâmicas de investigação. Seguidamente, e sob a égide da reflexão aqui apresentada, toma por referência o caso da FCTEUNL, apresentando-se as características genéricas da pesquisa educativa aí desenvolvida por forma a classificar e analisar esta investigação. Esta abordagem permite uma interpretação que referenciada apenas ao tempo e espaço da UIED) sobre o papel das redes na investigação em educação, procurando contribuir para o debate e reflexão em torno dos critérios e processos de avaliação da respetiva qualidade e relevância.

Palavras-chave: investigação; educação; redes; práticas educativas; escolas básicas e secundárias; professores; ensino superior

Nota Inicial

A investigação em educação pode ser considerada um campo de ação e pensamento muito diverso, com uma diversidade de perspetivas disciplinares, epistemológicas e metodológicas que integra, de formas múltiplas e frequentemente imbuídas de tensões e ambiguidades. (...) e a diversidade de práticas educativas, bem como de percursos, contextos profissionais e áreas disciplinares de formação de base dos sujeitos que investigam em educação, a qual origina uma multiplicidade de trajetos e interesses de pesquisa próprios desta comunidade científica (Alves & Azevedo, 2004, Op. 1.) Neste sentido, a especificidade da investigação em educação está tanto com as abordagens

teóricometológicas de pesquisa, quanto com o perfil (formação de base e trajeto profissional) dos investigadores.

Estas características do campo científico têm necessariamente implicações significativas nas dinâmicas de investigação, encerrando desafios assinaláveis na organização das equipas e dos trabalhos de pesquisa. Neste âmbito, este texto procura contribuir para aprofundar a reflexão sobre as condições em que se desenvolve a investigação em educação, tomando por referência o caso específico do centro de investigação UIED (Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento) e adoptando uma abordagem analítica inspirada no conceito de redes em educação. Em nosso entender, esta reflexão é particularmente relevante no atual contexto em que as políticas de avaliação das atividades científicas privilegiam critérios tendencialmente hegemónicos que se centram na produtividade dos investigadores e das equipas, adoptando critérios nos quais as publicações e a internacionalização das atividades assumem um enorme destaque. De certo modo, consideramos a hipótese de que a investigação em educação se pode desenvolver num cenário em que coexiste uma tensão entre a relevância de aproximar pesquisa e prática por um lado, e a existência de mecanismos de controlo burocráticos tendencialmente hegemónicos das atividades de pesquisa educativa por outro lado.

O conceito de "redes"

Nesta reflexão adopta-se em larga medida a proposta de Jorge Ávila de Lima (2007) relativamente ao conceito de redes em educação. O autor considera que os profissionais de educação cada vez menos podem definir, exclusivamente, a partir do intercâmbio direto com os colegas da sua área de intervenção quer de outras instituições, quer de organizações educativas e de instâncias políticas macro se tornam progressivamente mais claro que importa trabalhar no interior de uma dada instituição, mas também com outras entidades situadas fora dela (Ávila de Lima, 2007, p. 152). Consequentemente, aceita-se que diferentes instâncias e grupos sociais modelam a agenda da educação, a qual, na ausência de uma única entidade reguladora central, é entendido

como uma atividade com uma significativa dimensão coletiva e interorganizacional

Neste contexto, constata-se que a investigação em educação é uma atividade que se desenvolve em redes, envolvendo uma racionalidade negociada entre os atores presentes, pressupõe a confiança e o cumprimento de normas e regras definidas pelos participantes nas redes.

Do ponto de vista analítico, é então fundamental considerar as relações estabelecidas entre vários atores, identificando e caracterizando esses atores e as interações que estabelecem. Inspirando-nos nesta abordagem que nos propomos contribuir para a reflexão sobre o papel das redes na investigação em educação. A opção justifica-se pelo facto de também no domínio da pesquisa educativa (como noutras áreas disciplinares de pesquisa) vindo a observar que a atividade dos investigadores é cada vez menos desenvolvida isoladamente, sendo sistematicamente influenciada e condicionada pelas equipas e contextos institucionais em que se inserem e pelas prioridades definidas pelas entidades financiadoras. A imagem do investigador desenvolvido e explorando na qualquer maneira inspirado em vindo a ser substituída pela do investigador que trabalha em equipas, as quais muitas vezes não se circunscrevem a um dado contexto institucional, revelando cada vez mais necessário demonstrar a relevância das respetivas atividades.

A UIED enquanto rede

Tal como anteriormente se referiu, a reflexão aqui apresentada toma por referência a pesquisa educativa desenvolvida na UIED. Esta unidade de investigação foi fundada em 2002 pela professora Teresa Ambrósio e tem vindo, desde então, a ser apoiada financeiramente pela Fundação para a Ciência e Tecnologia. Está sediada numa Faculdade de Ciências e Tecnologia e constitui a única unidade de investigação no domínio científico da educação existente na Universidade Nova de Lisboa.

A inserção institucional na Faculdade de Ciências e Tecnologia justifica, em grande medida, que uma das linhas de investigação

integrados, 4 autorados colaboradores e 24 doutorandos. Entre os primeiros, para além de 9 docentes e investigadores (e/ou vinculados ao momento ou anteriormente) à FCT/UNL, existem outros 6 institucionalmente enquadrados noutras universidades (Universidade Aberta, Universidade da Beira Interior) e antes inseridos em institutos politécnicos públicos e privados (em Setúbal, Almada e Lisboa). Os doutorandos são, na maioria dos casos, profissionais no ativo como professores em escolas de ensino superior ou, em menos casos, como técnicos de educação, existindo apenas 3 que são bolseiros.

Aliás, relativamente aos doutorandos, uma pesquisa realizada sobre o caso da FCT/UNL em 2008/09 revelou que os alunos do programa doutoral em ciências de educação são adultos (idade média = 40 anos) que, na esmagadora maioria dos casos, estão profissionalmente ativos como professores em escolas básicas e secundárias. Entre os restantes, alguns exerciam atividades profissionais no domínio da educação noutras instituições (serviços estatais centrais ou autarquias) e apenas um elemento da amostra era professor de ensino superior. Embora com alterações quantitativas, observação do perfil dos alunos do programa doutoral continua a revelar tendências semelhantes nos anos letivos mais recentes. Nestas condições, quando questionados sobre as razões que conduziram a que se inscrevessem no doutoramento, os estudantes inquiridos destacam a intenção de expandir os seus conhecimentos, favorecer o seu desenvolvimento pessoal e enriquecer a sua atividade profissional (Alves & Azevedo, 2010). Relativamente a perspetivas futuras após o doutoramento não é expectável que ingressem na carreira académica, mas antes que permaneçam nas respetivas profissões.

G c V f Y U I Y g h f i h i f U I X U f Y X Y] a d [I X Y b g] X U X Y I f l h c X U g U g f Y U , " Y g R U h c f Y g g ~ c X Y Z U W h c W e i s t e W i n Y a t d r n U X U g l ou conjunto de eões central que domina a maior parte dos Z i l c g X U] b h Y f U , ~ e s é d e u m s i s t e m a [a Y b coeso ou subdividido em sectores entre os quais a interação é ténue?). Numa primeira apreciação, de natureza exploratória, destacamos que:

¹ Anteriormente, porque já estão reformados ou terminaram os respectivos contratos como investigadores e/ou docentes.

² A pesquisa teve por base um questionário respondido por 19 dos 33 alunos inscritos no primeiro ano do programa doutoral em 2008/09. Consultar para mais informação Alves e Azevedo (2010b).

se concretizam múltiplas relações entre atores, no interior e no exterior do contexto académico, configurando atividades de investigação (projetos em equipa, escrita de textos científicos, organização de seminários) em estreita relação com contextos de prática,

se identifica uma tendência para esperar que um conjunto de atores centrais (vinculados contratualmente à FCT/UNL) dinamize as interações e, conseqüentemente,

verifica-se um carácter ténue das interações entre alguns setores, em especial com aqueles elementos que não se inserem profissionalmente no ensino superior.

Globalmente, constatamos que entender a UIED enquanto rede é f Y ` Y j U b h Y ž ` X Y g] [b U X U a Y b h Y ` d c f e i Y com particular ênfase nas características daquilo que muitos designam de "organização burocrática", cujo traço central seria um funcionamento assente em relações em associações informais que atravessam os canais formais pré-existentes, podendo até substituí-los, e que se estendem para além das fronteiras tradicionais da organização, através de colaborações com atores g] h i U X c g ` b c ` g Y i ` Y l h - 170). Assim, a U concretizando, identificamos no caso da UIED uma rede com alguma densidade que poderia no entanto ser reforçada, no sentido de incrementar trocas entre pesquisas educativas com temáticas abordagens próximas. Perspetiva também uma tendência para os atores que compõem a rede esperar em principal forma motriz de dinamização coletiva das atividades partilhadas designadamente dos elementos da rede que se encontram institucionalmente vinculados à FCT/UNL, assim como alguma dificuldade em fazer participar de forma mais intensa e constante atores externos a essa instituição e, sobretudo, os que não se inserem profissionalmente no ensino superior.

S o b r e o p a p e l e s d e " i n s t i t u i ç ã o e m

Tal como se afirmou inicialmente, nesta comunicação pretende enunciar uma interpretação sobre o papel da investigação em educação que necessariamente se trata de um tempo e espaço próprios no sentido em que toma por referência apenas o caso da UIED. Entendese que adotar as redes como abordagem analítica para melhor compreender dinâmicas de investigação pode ser uma estratégia profícua que, neste caso, permitiu evidenciar o carácter tendencialmente organizativo e a natureza

eminentemente plural e institucional desta unidade de investigação. Adicionalmente reconhecendo como é próprio das segundas (Lima (2007, p. 170)), que não se trata de uma coordenação singular em processo de competição (como no mercado), nem unicamente por uma estrutura administrativa ou de gestão desenhada para estabelecer relações entre os vários elementos

Este conjunto de características potenciais de articulação entre investigação em contextos académicos e em contextos profissionais, nomeadamente tentando modelar agendas de pesquisa educativa com preocupações e desafios emergentes da proximidade prática e organizações educativas académicas. Todavia, em simultâneo, existem limites decorrentes de as relações estabelecidas entre os vários elementos não serem sempre intensas e dependerem em grande parte de um (ou mais) ator(es) central(is). Designadamente a interação entre sectores profissionalmente inseridos em diferentes instituições (algumas de ensino superior) é um desafio a ultrapassar para fomentar uma coesão mais significativa do conjunto da rede. Refletindo sobre este desafio não podemos deixar de identificar uma tensão que profundamente enforma estas dinâmicas, se confrontam as lógicas predominantes no plano das políticas de ciência com a realidade concreta de um centro de investigação que tradicionalmente sempre integrou investigadores provenientes de diferentes instituições (sejam ou não de diferentes países).

Por um lado, cada vez mais os critérios de avaliação da qualidade da investigação, que determinam o respetivo financiamento, valorizam as publicações internacionais (principalmente em inglês) em revistas indexadas e as redes e atividades internacionais ao mesmo tempo que as políticas nacionais na área da ciência apelam para a organização de unidades de investigação de grande dimensão. Por outro lado, persistem unidades de investigação em educação com a UIED que tradicionalmente se caracterizam pela proximidade com os contextos que são também objetos de investigação e envolvimento de investigadores que estão profissionalmente ativos fora do meio académico, o que em nada é valorizado pelas orientações nacionais e institucionais apesar de para (do caso de outras áreas científicas) se insistir na necessidade de fomentar a proximidade entre meio académico e contextos de prática como, por exemplo, em empresas.

Assim sendo a continuidade destas redes parece estar sendo fortemente ameaçada, desperdiçando experiências acumuladas no desenvolvimento de investigação em estreita articulação com contextos de prática e revelando, do ponto de vista analítico, o predomínio de lógicas de controlo centralistas e hierárquicas que desvalorizam redes locais e emergentes de organização.

Sobre a interligação entre pesquisa e práticas educativas

Assumindo-se que existem redes de investigação nas quais a articulação entre contextos de prática educativa académica e não académica têm grande destaque, importa explicitar os sentidos e significados de que as mesmas se podem revestir. Neste sentido procuramos passar de uma descrição e análise das redes para um registo interpretativo das respetivas implicações relativamente dinâmicas que as mesmas (ou não) permitir potenciar.

Para tal, importa sublinhar que a pesquisa educativa tem subjacente um compromisso instável entre contributos intelectuais e práticos para o avanço do campo, uma vez que nas faculdades de educação tem existido continuamente uma tensão entre académico e vocacional em vários países (Furlong & Lawn, 2011) na natureza instável e institucionalmente frágil deste campo científico reconhecida no plano internacional (Furlong & Lawn, 2011) e, de forma semelhante no contexto português (Lis 2007; Pacheco, 2004). As razões explicativas para uma tal natureza estarão, provavelmente, articuladas com as origens do campo científico da educação, ou seja, com o facto de, em grande medida, o mesmo se desenvolver em estreita articulação com a necessidade de formar professores e profissionais da educação em grande número num período de significativa expansão dos sistemas educativos que encerraram um momento insustentável dos cursos de departamento em instituições vocacionadas para a formação contínua de professores de educação. Estas instituições de educação têm sido reconhecidas como domínio de conhecimento mais por aspectos institucionais, numa resposta à necessidade de formar educadores e professores, do que por uma lógica académica.

Ora, estas características terão necessariamente implicações no tema e natureza das pesquisas educativas que desenvolvem. No plano dos objetos de estudo significa um enfoque em geral forte em temas de investigação em vários aspectos e dimensões da escolaridade básica e secundária. No caso particular da UIED, a

análise das teses de doutoramento em ciências de educação realizadas entre 1996 e 2008 revelou, precisamente, a tendência para se abordar maioritariamente temas relacionados com o funcionamento do sistema educativo e de organizações, escolas ou ainda questões relativas a processos educativos que decorrem no interior de contextos educativos formais (Alves, Azevedo, & Gonçalves, 2011). Não obstante também se identificou a tendência para, em alguns casos, se privilegiar temas centrados em dinâmicas educativas no exterior de contextos educativos formais, ainda que se note que o critério para seleccionar participantes para os estudos seja a sua ligação ao sistema educativo (Alves, Azevedo, & Gonçalves, 2012).

Procurando entender a investigação em educação enquanto atividade marcada pela tensão contínua entre o plano académico e vocacional, urge explicitar qual (ou pode ser) o papel da investigação em educação que se desenvolve em estreita articulação com contextos de prática educativa que são sobretudo não académicos. Para tal, importa considerar que presentemente é possível distinguir dois papéis da investigação em educação: um processo, contexto ou sistema educativos. Neste cenário, a investigação em educação desempenharia, essencialmente, um papel de disponibilizar conhecimento instrumental relevante para as práticas educativas. Em alternativa, e após profunda análise dos argumentos em favor desta abordagem, o autor aponta para a possibilidade de a investigação em educação desempenhar também um outro papel que apelida de "papel crítico". Este papel consiste no contributo da pesquisa educativa como indutora de reflexividade permitindo a emergência de interpretações e possibilidades diferentes das existentes relativamente a práticas educativas desenvolvidas e a modos de funcionamento de processos, organizações e sistemas educativos. Aliás, o autor argumenta que restringir a pesquisa educativa ao seu papel instrumental de uma sociedade democrática, defendendo que a investigação em educação tem de abarcar igualmente questões políticas e normativas, contribuindo para a reflexão sobre as finalidades de qualquer processo, contexto, sistema ou acto educativos (Barral, 2007).

No caso particular da UIED antevemos, como hipótese prévia que importa explorar futuramente, que a investigação em educação

possa ter vindo ao longo dos anos a desempenhar tanto um papel técnico quanto um papel cultural, adoptando os *Bienestar* d (2007). Desta forma, no caso da UIED, diríamos que o papel das redes de investigação em educação é (e/ou pode ser) favorecer a interligação destas com os vários contextos de prática educativa beneficiando tanto a reflexão sobre *melhor forma* como também sobre *alternativas possíveis* modalidades de funcionamento existentes.

Nota Final

Nesta comunicação *se procura* e produzir uma *descrição e interpretação* *situada* sobre o papel das redes na investigação em educação, tomando por referência *o caso* particular do centro de investigação UIED. A análise realizada sugere que existem dinâmicas de interligação entre contextos académicos *académicos* que carecem de maior visibilidade e que, simultaneamente, encerram potencialidades e *constrangimento* desenvolvimento da investigação.

De entre as *potencialidades*, *destaca* a possibilidade de realizar pesquisa educativa em proximidade com vários contextos de prática educativa, podendo a primeira ser mobilizada para avaliar e modificar a *segurança* em Portugal, como noutros países, são frequentes os debates sobre a utilidade da investigação, *questionando* *de* a sua relevância e pertinência, uma compreensão mais aprofundada das redes que interligam pesquisa e prática educativas, esclarecendo *diversas* configurações e implicações, poderá ser de extrema relevância como contributo para esse debate.

No plano dos *constrangimentos*, *salienta* a dificuldade em mobilizar, num projeto coletivo, elementos da rede que se enquadram institucionalmente em *instituições* distintas e profissionalmente em carreiras distintas, nas quais as atividades de investigação são diferentemente valorizadas. Nestas circunstâncias verifica-se igualmente que nem todos os produtos e resultados de investigação são considerados *mensuráveis* à luz dos critérios que vêm sendo privilegiados pelas políticas de ciência, as quais dão grande destaque, por exemplo, à internacionalização das atividades e à publicação em revistas científicas nacionais e estrangeiras indexadas. A *revisão* *alf* deste texto decorreu já depois de conhecidos os resultados da avaliação de unidades de investigação de 2013, os quais tornaram evidente que *a resposta*

elemento central de organização de atividades de pesquisa educacional não obteve qualquer tipo de valorização.

Assim, com a reflexão aqui apresentada, sugere-se que é fundamental questionar os critérios nos últimos anos se tornaram tendencialmente hegemônicos para avaliar a qualidade e para financiar a investigação, pelo facto de aduzirem todas as tradições e formas de pesquisa existentes cuja relevância permanece, muitas vezes, amplamente invisível e ser dificilmente mensurável sobretudo no curto prazo. Em complementaridade com a reflexão aqui apresentada, também sugere-se que a comunidade de investigadores em educação precisa de afirmar a sua importância (também) no plano dos contributos que pode significar o conhecimento e compreensão, locais e contextuais, das realidades e fenómenos educativos.

Bibliografia citada

- Alves, M. G., & Azevedo, N. R. (2010a). Introdução pensando a investigação em educação. In M. G. Alves, & N. R. Azevedo (Eds.), *Investigação em Educação: desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo em desenvolvimento* (pp. 130). Caparica: UIED.
- Alves, M. G., Azevedo, N. R., & Gonçalves, T. N. (2012). Educational Research and Doctoral Dissertations: a review within a research community. *Qualitative Inquiry*, 18(7), 626-637.
- Alves, M., & Azevedo, N. (2010b). Third-Cycle Studies in Educational Sciences: expectations and competences development. *Educational Research*, 39(1), 6-9.
- Biesta, G. (2007). Why "What Works" Won't Work: Evidence, Practice and The Democratic Deficit. *Educational Research Educational Theory*, 57(1), 422.
- Estrela, M. T. (2007). As Ciências da Educação, hoje. In J. M. Sousa, (Ed.), *Educação para o Sucesso: Políticas e Atores (Atas do IX Congresso da Portuguesa de Ciências da Educação)* (pp. 1-5). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Furlong, J., & Lawn, M. (2011). Disciplines of education and their role in the future of educational research: concluding remarks. In J. Furlong, & M. (. Lawn) (Eds.), *Disciplines of education: their role in the future of research* (pp. 173-187). New York: Routledge.
- Lima, J. Ávila (2007). Redes na Educação: questões políticas e conceptuais. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), 151-181.
- Pacheco, J. A. (2004). Dos tempos e lugares do campo educacional: um análise dos percursos de investigação em Portugal. *Revista Brasileira de Educação*, 15(5), 366.

Parte II – Cooperação entre escolas e entre escolas e comunidade

Capítulo 6

Escolas, autarquias, territórios: o papel dos Conselhos Municipais de Educação

Clara Freire da Cruz

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação

Resumo

A medida de criação dos Conselhos Municipais de Educação (CME), promissora de mudanças, é um exemplo emblemático dos limites e das potencialidades das políticas de descentralização da educação em Portugal nas últimas décadas. Esses limites e potencialidades, empiricamente comprovados nos 11 CME estudados, permitem levantar algumas questões: Quais os contributos destas entidades para a construção do espaço educativo local? Para que servem? Como cumprir o seu papel?

Neste texto, avanço com algumas respostas: em primeiro lugar, referencio o enquadramento teórico-metodológico da investigação que serviu de suporte a este questionamento; seguidamente, considero os CME como bons analisadores das diferentes ordens locais, dos processos de multirregulação da ação dos atores e das suas redes; finalmente, defendo o reposicionamento político dos CME na gestão local da educação, argumentando o seu contributo para a construção de redes locais, translocais, para a consolidação da relação entre as escolas, as autarquias e os territórios.

Palavras-chave: Conselhos Municipais de Educação (CME), descentralização da educação, territorialização da educação, política e ação pública, autarquias, escolas, territórios educativos.

Introdução

Neste texto apresento e evidencio alguns dos resultados de uma investigação sobre os CME no quadro teórico e metodológico

¹ Esta investigação foi realizada no âmbito do Doutoramento em Educação, ramo da Administração e Política Educacional, desenvolvida no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Conselhos Municipais de Educação.

perspetiva de análise das políticas e da ação pública política a partir de três conceitos-contrapúblicas regulado conhecimento. Os CME como uma política pública no domínio da descentralização sistema educativo tendo como uma ação pública multirregulada e com uma forte articulação entre conhecimento e política. Recupero as principais conclusões deste estudo para questionar os seus contributos destas entidades na construção das ordens educativas locais, tendo em conta (Muller, 2014). Neste contexto argumento defendendo uma ideia central: a necessidade do reposicionamento político dos CME, pelo que se revelaram podem revelar fundamentais para o cimento das redes locais e translocais, contribuindo para a ligação entre as escolas, autarquias e os territórios. Este argumento é o fio condutor desta abordagem, ancorada empiricamente nas diferentes tipologias de CME e especialmente naqueles que sobressaem do universo estudado por comprovarem as suas potencialidades como espaço de partilha de competências, de gestão de conflitos, de mobilização de saberes e de aprendizagem política.

Neste contexto, pretendo mostrar que a diversidade e complexidade destas entidades à escala nacional resultam da variedade dos processos de construção da política dos CME em cada espaço local, dos seus diferentes regimes de conhecimento da ação dos múltiplos atores, principalmente das autarquias e dos seus autarcas, das escolas e dos seus professores. Os CME desenham-se em função dos seus objetivos, das suas competências, mas também nas suas múltiplas composições, nos seus variados sistemas de representatividade, na intervenção diversificada do

e ação pública, tendo contado com o apoio da Fundação para a Ciência e Tecnologia (SFRH/BD/48649/2008).

²Apresento como autores de referência da perspetiva de análise da ação pública: Afonso, N., 2003; Barroso, 2003, 2006a, 2006b; Carvalho, 2011; Comaille, 2004; Delvaux, 2009; Duran, 2010; Hassenteufel, 2008; Lascoumes & L. Galès, 2007; Mangez, 2011; Muller, 2009; Van Zanten, 2004, entre outros.

³Referencio alguns dos autores portugueses que se debruçaram sobre as políticas de descentralização e, especificamente, sobre os CME-Mendes, Neto Ventura, 2004; Fernandes, 2005; Formosinho & Machado, 2004; Lima, 2011; Pinhal 2006, 2009; Prata, 2008. Este texto em termos.

⁴O Conselho Municipal de Educação (entidade institucionalizada pelo Decreto n.º 7/2003, de 15 de janeiro) é uma instância de coordenação e de consultoria dimensionada a nível municipal para o acompanhamento da política educativa, no sentido de analisar e acompanhar o funcionamento do referido sistema, numa perspetiva de promover a interação dos agentes educativos com os outros parceiros sociais locais.

atores. Entendidas como polos de coordenação e de consulta em cada espaço local, estas entidades são capazes de desempenhar função primeira para que foram criadas: serem espaços de regulação intermédia e contribuir para uma relação vantajosa entre as autarquias locais e a comunidade local. O sistema educativo local ganha em legitimidade e em visibilidade política quando investe nos seus CME.

Este texto divide-se em quatro partes. Na primeira parte, os CME e as dinâmicas locais na perspectiva da ação pública e o enquadramento teórico-metodológico do estudo sobre estas entidades. Na segunda parte, os atores locais como produtores da política: construção e funcionamento dos CME, a diversidade e a complexidade destas entidades locais a partir da construção da política, da ação dos atores em cada espaço local. Na terceira parte, o papel dos CME na gestão local da educação: uma leitura a partir do território e o reposicionamento político dos CME. Termina com as considerações finais.

Os CME e as dinâmicas locais na perspectiva da ação pública

Analisamos a política através da ação pública definida pelos instrumentos legislativos e pela prática, pela ação de vários atores convocados em diferentes momentos a intervirem no processo político que está na base da criação e do funcionamento dos CME (Cruz, 2012). Adoto um olhar teórico que me permite assumir que uma política não é aquilo que é definido unicamente pelo governo e pela sua administração, antes um processo complexo, com vários níveis e vários atores, transtemporal e translocal. Esta perspectiva de entender o social e a sua regulação, de estudar a política através da ação dos atores (Barroso, 2014; Delvaux, 2007; Lascoumes & L. Galès, 2007 entre outros) orienta toda a investigação, o que me possibilita escrutinar no contexto empírico dos onze municípios da Comunidade Urbana da Lezíria do Tejo (CULT) os modos como neste processo político a ação pública é praticada, a regulação é feita e o conhecimento é mobilizado. Contamos a história da política dos onze CME e dos seus antecessores, das Comissões de Ensino (CE) e dos Conselhos Locais de Educação (CLE) referenciados na figura seguinte:

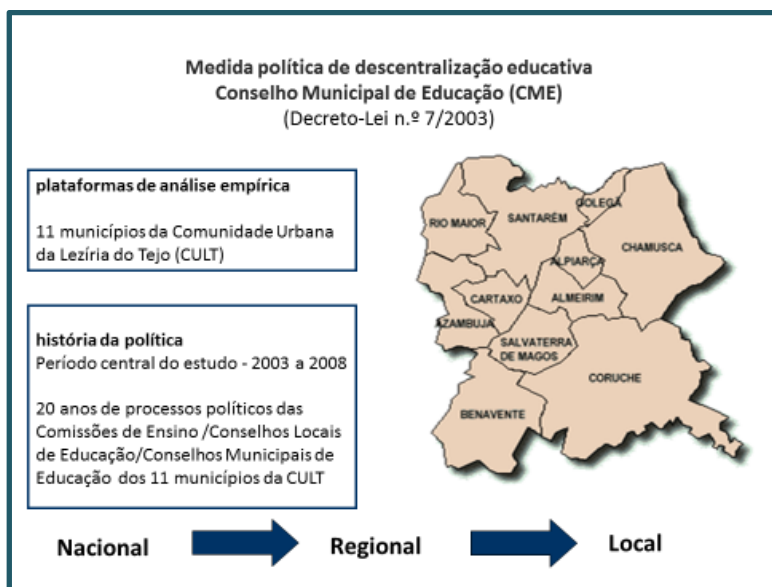


Figura Enquadramento teórico e metodológico: plataformas de observação e de análise empírica.

Neste exercício teórico e heurístico concilio duas lógicas de investigação que se cruzam e se complementam: o estudo intensivo, descritivo e monográfico e o estudo extensivo, interpretativo e comparativo. São duas lógicas de investigação que, apesar da sua singularidade e à comparabilidade, possibilitam, em algumas escalas de observação e de análise empírica, cruzar o local, o regional e o nacional: o que significa estudar os CME como uma ação pública multirregulada, com uma forte articulação em conhecimento e política. Neste contexto empírico, os CME revelam-se bons analisadores das políticas de descentralização e de territorialização da educação: são uma espécie de caixas de ressonância das divergências e dos consensos provocados por essas mesmas políticas em cada espaço local; deixam transparecer os modos diversos como são vividos e sentidos estes processos mostramos como cada percurso condiciona a ação pública em diferentes escalas; como cada história, sendo singular, influi numa dada política que é comum. Dão uma visão holística sobre o que está em causa: a reconfiguração do Sistema Educativo, mostramos a relação intrínseca entre as questões da descentralização, da desconcentração, da territorialização e da autonomia da escola e a crescente intervenção das

autarquias no campo educativo, com o conseqüente alargamento das suas competências, nomeadamente nas cartas educativas esclarecem os espaços e os tempos de entendimento e de conflito entre a Administração Central, a Administração Local e a Escola; clarificam a área de intervenção dos CME como órgãos aglutinadores e reguladores deste processo político, desta relação triangular em cada espaço local.

Os atores locais como produtores de política: construção e funcionamento dos CME

O estudo do programa de institucionalização dos CME, nas suas seqüências de ação pública, permite considerar que a diversidade e a complexidade destas entidades à escala nacional resultam dos processos da construção desta política e da ação dos seus atores em cada espaço local, dependendo estes dos seguintes fatores:

1. Da historicidade dos processos políticos dos CLE/CME. Da construção histórica das ordens locais encontradas no passado e a influência nas decisões políticas presentes têm, em si, muitas condicionantes: as particularidades de cada contexto histórico e geográfico; o carácter diferenciador de cada município do ponto de vista socioeconómico, mas também político; a continuidade ou a descontinuidade das equipas autárquicas nos diferentes mandatos; a forma como a autarquia estrutura o setor educativo; os modos como os autarcas olham a educação; a relação entre a autarquia e as escolas; a capacidade mobilizadora dos atores locais.
2. Das representações e das configurações da política nos diferentes espaços locais. Os modos diversos como se constituem e como se configuram os CME, pautados pelo afastamento entre a norma, a regra e a prática. É nesta tensão permanente entre o contrato e a norma (Barroso, 2005),

⁵ A noção de ordens locais reporta-se aos processos políticos e históricos da construção de cada espaço educativo local, marcado pela intervenção dos múltiplos atores nas diversas escalas de ação pública.

⁶ 5 b c , ~ c ' X Y ' Í X Y d Y b X ... b W] U ' X c ' W U a] b \ c Í ' Y j] escolhas das instituições no passado têm nas decisões do presente do processo de continuidade das trajetórias das políticas públicas e da evolução dos regimes políticos (Palier, 2002, p.18)

entre o centralismo do Ministério da Educação (ME) e os espaços de autonomia experimentada pelas autarquias e pelos atores locais que se constroem os CME, tão diversos quanto são as suas particularidades e os seus contextos locais seja, os CME não são só o que a Administração Central e o ME querem que sejam. As margens de liberdade dos atores locais, os espaços de regulação autónoma lhes permitem muito mais! É em função desta diversidade que avanço para um primeiro ensaio das três tipologias de CME, substantivamente identificadas pela conformidade pela estratégia. Isto significa que encontrei entidades que, findo o processo de aprovação das cartas educativas, se esvaziaram de qualquer sentido, deixando redinir, como que à espera da intervenção; outras reuniram-se para discutir a intervenção; agindo em conformidade, outras ainda afirmaram pelas dimensões reflexivas e estratégicas referenciando pela sua intervenção no espaço educativo local.

3. Do papel do conhecimento como processo social que estrutura essas mesmas representações. Por que razão um CME tem uma dada configuração, age reflexivamente e outro não? Estas questões pressupõem os regimes de conhecimento locais com a construção das ordens locais, marcadas pelas culturas e tradições locais, pela historicidade de todos estes processos políticos. Mas também têm a ver com a capacidade de se encontrar no lugar um determinado conjunto de pessoas que façam a diferença. Os percursos pessoais e profissionais são fundamentais para se analisar determinadas entidades e os Conselhos Municipais não fogem a esta regra. Tudo isto serve para dizer que os atores mobilizam o conhecimento em função dos seus interesses e das suas estratégias são essas formas diversas de mobilização e registos discursivos dispersos fazem conquistar o seu espaço de intervenção crítica nos CME e lhes permitem considerar a emergência de CME em função de outros referenciais de descentralização.

⁷ A noção de regimes de conhecimento locais contextualiza o conhecimento, estes argumentos servem para defender a relevância dos contextos locais perceber a relação entre conhecimento e política; dão ênfase especial à história e historicidade de cada processo político (Mangez, 2011: 206).

4. Dos mecanismos de multirregulação em diferentes escalas de ação pública a implementação dos CME resulta num sistema híbrido entre a regulamentação nacional, baseada no controlo da administração central, e a regulação local intermédia, fundada na especificidade de cada regime local, nos espaços de regulação autónoma das autarquias e dos diversos atores. Esta hibridez decorre da tensão permanente entre a regulação de controlo autónoma, entre o controlo e a autonomia, entre o centralismo do ME e os espaços de autonomia experimentados pelas autarquias e pelos atores locais, do cruzamento de diferentes lógicas setoriais e corporativas que marcam o sentido plural e da regulação da ação dos
5. Dos sistemas de atores e das suas dinâmicas, dos seus conflitos e dos seus paradoxos. Os CME vivem destes processos e da diversidade dos atores neles diretamente implicados; vivem do protagonismo das autarquias e dos seus presidentes e do contraponto exercido pelos professores e por outros representantes (nomeadamente os pais), portadores de um capital de importância e de conhecimento; vivem da ambiguidade e conflitualidade da representação do ME; vivem ainda do quase apagamento dos representantes dos subsistemas de confronto de vários interesses, de várias legitimidades e de vários saberes. O ME, a autarquia e os professores têm visões destas entidades, assim como intervenções e registos discursivos diversos. Estas diferenças geram conflitos, nomeadamente entre os autarcas e os professores, mas também propiciam entendimentos. Ou seja, os CME são espaços de confrontos mas também de convergências resultantes de procedimentos táticos, conforme as circunstâncias e as conjunturas. Assim, tanto me deparo com conflitos expressos nas críticas diretas e indiretas que dirigem uns aos outros, como referencio consensos resultantes de acordos táticos são principalmente entre os protagonistas mais destacados dos CME: os professores e os autarcas. Estes conflitos e consensos entre atores permitem entender os CME como espaços fundamentais para

⁸ Refirome aos subsistemas da saúde, da segurança social, da segurança, do emprego e formação profissional e da juventude e desportos.

a construção do sistema educativo local, para o fortalecimento de redes locais e translocais.

São estes analisadores que me permitem considerar que estamos perante a reconfiguração do sistema educativo em Portugal e a reorganização do espaço educativo local, referenciados nesta tríade *escola, autarquia e território*

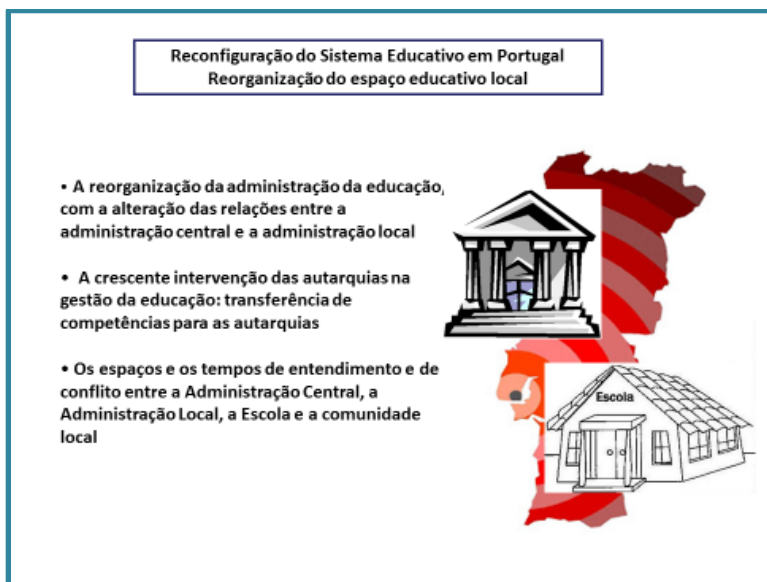


Figura 2 Reorganização do espaço educativo local: escolas, autarquias e territórios.

O papel dos CME na gestão local da educação: uma leitura a partir do território

O questionamento inicial, a indagação dos contributos dos CME para a construção das ordens educativas locais, parte de um conjunto de pressupostos teóricos sobre o modo como se entende o local como um referencial das políticas públicas de educação (Barroso, 2013, 2014). Barroso identifica três modos de entender

⁹ Para Muller, *referencial* uma política é «constituído por um conjunto de prescrições que dá sentido a um programa público através da definição dos critérios de escolha e dos modos de designação dos objetivos» (Muller, 2004: 37). Abarca um processo cognitivo de diagnóstico e compreensão do real (limitando sua complexidade) e um processo prescritivo sobre esse mesmo real.

local em funções referenciais políticos dominantes: como um lugar de aplicação e de execução, o local como um lugar de modernização e de mobilização, o local como um lugar de decisão e de construção de uma nova referência educativa historicamente datadas, convivem em comum, referenciando três imagens do papel do Estado nos processos de regulação da educação. E é nesta convivência que se questiona o papel dos CME no espaço educativo local.

O que são ou devem ser os CME?

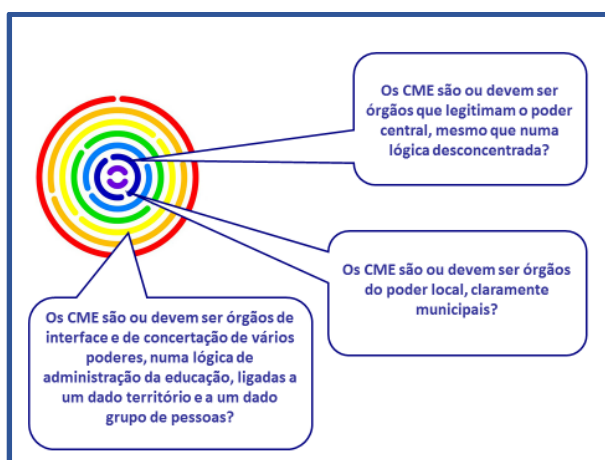


Figura 2 Perspetivas de entender os CME: o que são ou o que devem ser?

Retomo a questão central de saber o que são ou devem ser os CME, perspetivando três conceções em função dos modos de entender o local, dos referenciais políticos subjacentes à perspectiva política de como devem ser entendidos os CME e dos inconvenientes de um dos processos de regulação

- Os CME são ou devem ser órgãos que legitimam o poder central, mesmo numa lógica desconcentrada? São a via de aplicação de uma política nacional?
- Os CME são ou devem ser órgãos do poder local, claramente municipais? São uma emergência do poder local?
- Os CME são ou devem ser órgãos de interface e de concertação de vários poderes, numa lógica de

administração da educação, ligados a um dado território e a um dado grupo de pessoas? São aglutinadores e reguladores da ação dos atores, de articulação entre a ordem local e a ordem nacional numa perspetiva territorial?

E é esta lógica de interface e de concertação de vários poderes que reforça a matriz territorial dos CME, empiricamente comprovada pelas entidades que estrategicamente se referenciam como lugares privilegiados para a gestão da educação, como espaços de multirregulação, focos de desenvolvimento e de mobilização de conhecimento. É esta dimensão territorial dos CME, na perspetiva de Barroso, que constitui a *material genética* destas entidades *participativas e estratégicas* às quais contribuem para a construção do espaço educativo local para a ação e implicação política dos múltiplos atores, para a interface e a concertação entre a ordem local e a ordem nacional. Barroso refere o seguinte:

«É neste contexto que se justifica encontrar novas formas de regulação institucional que sejam compatíveis com a dinâmica dos processos sociais de regulação. Isso obriga ao equilíbrio entre o Estado, os professores e os pais dos alunos (bem como a comunidade em geral) na administração da educação e em particular na regulação local da escola pública. Este tipo de regulação que podemos chamar de *de passar* necessariamente pela alteração de papéis destes três polos de regulação das políticas e da administração pública da educação e por uma revitalização do poder local enquanto espaço e estrutura privilegiada de intervenção social» (Barroso, 2005: 82)

Considerações finais

Os CME falam por si. Como analisadores das ordens educativas locais referenciam a complexidade e a diversidade dos processos de multirregulação da ação pública em cada espaço local. É neste contexto que avanço composicionalmente político dos CME na gestão local da educação, argumentando o seu contributo para a construção de redes locais e translocais para a relação entre as escolas, as autarquias e os Estados. Este espaço de intervenção política que foi adquirido pelos atores locais, principalmente pelos autarcas e pelos professores, permite criticar a orgânica e o funcionamento dos seus CME e avançar com o reequacionamento do atual quadro normativo, definido pelo Decreto-Lei n.º 7/2003. Advogam mudanças reais nos seus CME de modo a garantir a sua continuidade.

reposicionamento e a sua revitalização ~~considerando~~ as entidades fundamentais para ~~ações~~ no espaço educativo local. Reconhecem as virtualidades dos CME; apontam ~~limitações~~ e constrangimentos; indicam soluções para os problemas. Preconizam mudanças nas relações entre a Administração Central, a Administração Local, as escolas e a comunidade local; ~~perspetivam~~ outros ~~os~~ ~~que~~ ~~entender~~ as políticas de educação no espaço local ~~valorizando~~ a dimensão territorial.

Avançam com propostas concretas para a revitalização destas entidades, propostas essas avançadas tanto por parte das autarquias como por parte dos professores e das escolas. Propõem a revisão do atual quadro ~~notos~~ dos CME; clamam pela necessária clarificação dos objetivos e das competências; defendem a recomposição da estrutura organizativa e funcional; advogam mudanças estruturais na composição e no sistema de representatividade, dando prioridade à ~~representatividade~~ dos agrupamentos/escolas secundárias como conselheiros de pleno direito. Estas orientações e recomendações espelham as imagens que os CME (da CULT) e os seus múltiplos atores têm de si mesmos; referenciam as potencialidades e a intervenção estratégica ~~algumas~~ destas entidades e a preocupação de as generalizar aos restantes CME; ~~perspetivam~~ mudanças em que se implicam todos os atores, sujeitos e objetos dos processos de decisão e de operacionalização das políticas de descentralização e de ~~territorialização~~ da educação. A prova de vida dos CME é dada empiricamente por todas estas entidades que sobressaem do universo por mim estudado. Esses CME afirmam ~~sempre~~ pela sua intervenção estratégica como espaços de partilha de competências, de gestão de conflitos, de mobilização de saberes e de aprendizagem política. Enquanto aglutinadores e reguladores da ação dos atores a escala local, polos de entendimento entre as autarquias, as escolas e as comunidades locais, os CME garantem e aprofundam a democracia e ~~contribuem~~ para o enquadramento das ordens educativas locais no sistema educativo nacional.

Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2003). A regulação da educação na Europa: do Estado Educador ao controlo social da Escola Pública. In J. Barroso (org.), *Escola Pública: Regulação, Desregulação, Privatização* (pp. 147-178). Porto: Edições ASA.
- Barroso, J. (2003a). Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. In J. Barroso (org.), *Escola Pública. Regulação, Desregulação, Privatização* (pp. 148). Porto: Edições Asa.
- Barroso, J. (2003b). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Universidade Aberta.
- Barroso, J. (2006a). Introdução: A investigação sobre a regulação das políticas de educação em Portugal. In J. Barroso (org.), *Regulação das políticas públicas de educação: espaços, papéis e atores* (pp. 11-38). Lisboa: Educa.
- Barroso, J. (2006b). O Estado e a Educação: a regulação transnacional, regulação nacional e a regulação local. In J. Barroso (org.), *Regulação das políticas públicas de educação: espaços, papéis e atores* (pp. 41-73). Lisboa: Educa.
- Barroso, J. (2013). A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. *Educação, Temas e Problemas. A escola em análise: olhares sociopolíticos e organizacionais* (pp. 123-126).
- Barroso, J. (2014). O local como referencial de políticas educativas em contextos e perspetivas. In *Colóquio da sessão portuguesa da AFIRSE - Educação, Economia e Território: o papel da educação no desenvolvimento*.
- Carvalho, L. M. (2011). Introdução: o PISA como dispositivo de conhecimento & política. In L. M. Carvalho (Coord.), *Inquéritos internacionais, conhecimento e políticas de educação* (pp. 114-140). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Jacquot & P. Ravinet (Dir.), *Dictionnaire des politiques publiques* (pp. 413-421). Paris: Les Presses de Sciences Po.
- Costa, J., Neres Mendes, A. & Ventura, A., org. (2004). *Políticas e gestão local da educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cruz, C. F. (2012). *Conselhos Municipais de Educação: política educativa e escola pública*. Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, Lisboa. Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/6457>
- KNOWandPOI Literature Review (Report), Junho. Disponível em <http://www.knowandpoi.eu>
- Delvaux, B. (2009). Qual é o papel do conhecimento na ação pública? *Educação e Sociedade*, Campinas, 30(9)959-985, set./dez. Disponível em <http://www.esdunicamp.br>
- Duran, P. (2010). *Y b g Y f*. Paris: Librairie générale de droit et de jurisprudence, collection «Droit et société», série «Politique».

- Fernandes, A. S. (2005). Descentralização, desconcentração e autonomia dos sistemas educativos: uma panorâmica europeia. In A. S. Fernandes, F. I. Ferreira, J. Formosinho, J. & J. Machado. *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 53-89). Porto: Edições Asa.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2004). *Evolução das Políticas de Administração da Educação em Portugal*. *Revista do Fórum Português da Administração Educacional*, 6(1).
- Hassenteufel, P. (2008). *W] c ` c [] Y ` d c*. Paris: Armand Colin.
- Lascoumes, P., & Le Galés, P. (2007). *W] c ` Action Publique*. Paris: Armand Colin.
- Lima, L. (2011). *Administração Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Mangez, E. (2011). Economia, política e regimes de conhecimento. In J. Barroso & N. Afonso (orgs). *Políticas Educativas: mobilização de conhecimento e modos de regulação* (pp. 122-122). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Muller, P. (2004). Références. Boussaguet, S. Jacquot & P. Ravinet (orgs). *Dictionnaire des politiques publiques* (pp. 370-370). Paris: Les Presses de Sciences Po.
- Muller P. (2009). *Des Politiques Publiques*. Paris: P.U.F.
- Palier, B. (2004). Path Dependence. In L. Boussaguet, S. Jacquot & P. Ravinet (orgs). *Dictionnaire des politiques publiques* (pp. 326-326). Paris: Les Presses de Sciences Po.
- Pinhal, J. (2006). A intervenção do município na regulação local da educação. In J. Barroso (org). *Regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas* (pp. 29-28). Lisboa: Educa.
- Pinhal, J. (2009). *Y g ` a i b] W] d U `] h Y g treize farsi [U] g X*. *Interventions - 2009*. Tese de Doutoramento, Université de Versailles, Saint-Quentin-Yvelines.
- Prata, M. M. (2008). *Arquias e Educação: convergências emergentes na política educativa local. Estudo de caso no concelho de Douro*. Tese de Doutoramento Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, Braga.
- Van Zanten, A. (2004). *g ` D c `] h]*. Paris: PUF. *X Ñ v X i W U h] c b "*

Legislação referida

Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de Janeiro. n.º 12/03, Série I, pp. 130-136

Capítulo 7

A Política de Escola a Tempo Inteiro e a monopolização da educação da criança pela escola

Carlos Pires
Escola Superior de Educação de Lisboa

Resumo

No presente texto problematiza-se a política de Escola a Tempo Inteiro no espaço escolares, onde a monopolização, pela escola pública, da prestação de outras agências e projetos educativos da comunidade local. As tensões entre a ETI jogam-se, em parte, na relação entre a necessidade de assegurar o projeto educativo do Estado e a exigência de abertura a projetos educativos locais e a outros profissionais alicerçada na cooperação entre a escola pública e a comunidade. O texto pretende, no âmbito da prestação de serviços educativos de qualidade para todos.

Palavras-chave: Escola a Tempo Inteiro

Contextualização

O presente texto é uma (re)construção a partir de um registo oral de uma discussão com professores e investigadores da Rede de Escolas Colocadas, consistiu no estabelecimento de uma relação entre a reflexão produzida sobre a política de Escola a Tempo Inteiro e o desafio de operacionalização da mesma. Deste desafio emerge uma questão dilemática: se, por um lado, parece ser óbvia a necessidade de existência de cooperação entre as escolas e a comunidade, tendo em conta o envolvimento dos atores locais que a operacionalização da política de ETI exige, por outro

U X c ž c Ĩ a c X Y c Ĩ X Y c d Y f U W] c b U] para a representação da monopolização da educação global da criança, pela escola, o que, de alguma forma, belisca o conceito de cooperação, por relevar o protagonismo da escola e dos projetos educativos locais.

A problematização da política de ETI revela uma tendência para a valorização da educação integral da criança, no tempo e no espaço intrinsecamente, e para a monopolização da prestação de serviços educativos pela escola pública com vista à concretização de um designio nacional potencialmente capaz de promover uma efetiva igualdade de oportunidades, ao mesmo tempo procura garantir a eficácia do sistema educativo.

Por um lado, emerge a ideia de vinculação das ofertas educativas a um quadro organizativo e curricular potenciador de uma maior expansão da comunidade local com vocação educativa, contrariando as lógicas do princípio da subsidiariedade, e, por sua vez, as circunstâncias exigem que, paradoxalmente, a prestação do serviço público de educação seja concretizada através de acordos locais com atores públicos e privados, ainda que mediados pelas autarquias.

A regulação da articulação entre estas dimensões é realizada através da cooperação e de seleção entre/dos atores, de harmonização e uniformização de procedimentos. Apesar de privilegiar atividades e atores), uniforme e coercivo (impor a todos a prestação de serviços educativos, a que apenas alguns tinham/têm acesso (igualdade de oportunidades) e, ao mesmo tempo, assegurar que as reconfigurações decorrentes dessas

1 Enquanto contributos para a problematização da política de ETI ver, a título de exemplo, Pires (2002, 2011, 2012, 2013)

prestação revertem a favor da melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares (eficácia do sistema educativo).

Entretanto, pode esbarrar com a proatividade e capacidade criativa local, com soluções contextualizadas que podem obrigar à abertura da escola pública à cooperação com a comunidade, aos seus projetos educativos e a outros profissionais.

Nos pontos seguintes, procuro apresentar e problematizar o conceito de ETI, vertentes: por um lado, as representações e os quadros cognitivos de que é portador enquanto instrumento, por outro lado, a emergência de outras representações que, direta ou indiretamente questionam e se apresentam como potenciadoras de processos de cooperação.

A educação integral da criança como designio da política de "escola a tempo inteiro"

O conceito de ETI, no âmbito do 1.º ciclo do ensino básico, aos alunos a sua permanência na escola pública, acompanhados e enquadrados em atividades educativas ao longo de todo o tempo escolar, ocupação integral da criança, ainda que no contexto escolar. Um conceito que vai além das atividades letivas obrigatórias.

Para que tal possa acontecer é pressuposto que, para além da componente letiva (curricular) obrigatória, sejam implementadas medidas como o prolongamento do horário de funcionamento das escolas públicas e a consequente ocupação dos alunos em atividades de enriquecimento curricular (AEC) e, atendendo à sua natureza, estas atividades poderiam ser apreendidas como processos não formais de educação, por virem tomar lugar de atividades de tempos livres ou extracurriculares, por serem extralectivas, por requerem a orientação de outros profissionais que não os professores da escola, por serem de frequência facultativa e por serem de natureza eminentemente lúdica e cultural.

9 g h U` Z U W Y h U` X c` Î a c X Y` c Î` X Y` c d Y f U
parece ter presente a apologia da integração, na escola, da dimens
nãoZ c f a U` X U` U, ~ c` Y X i W U h] j U ž` d f c V
acesso a atividades educativas de caráter (Bereira, 2010,
p. 226) já que na formalização das situações educativas é possível
articulação dentre processos formais e processos não formais
fl 7 U b z f] c ž` & \$ \$ * Ł " ` B Y g g Y` g Y b h] X c ž` U
poderiam c h Y b W] U f` U g` Î d c g g] V] `] X U X Y g
entre o escolar e o-Y nãoV c` U f Î` fl D U` \ U f Y g ž`
nomeadamente nos espaços e tempos escolares. Nesta perspectiva
Y g W c` U` f` Y b W U f U X U` (Camilo, 2006) imã Y] c`
Î Y W c g g] g h Y a U` X Y` U d f Y b X] n U [Y a` e i Y`
as atividades formais características da sala de aula, quanto
modalidades educativas não formais que ocorrem, em permanência
Z c f U` (Camilo, 2006, p. 255) não serem, de acordo com o
autor, mutuamente exclusivas nem estarem separadas por fronteiras
estanques.

H c X U j] U ž` c` Î a c X Y` c Î` e i Y` c d Y f U W]
apresenta as ofertas educativas com um elevado padrão de f
natureza disciplinar e sujeitas a orientações programáticas
orientadas por professores, preferencialmente com habilitações
profissionais para a docência disciplinar; sujeitas a
condicionamentos regulamentares e a orientações (do centro para
periferia) coercivas e com tendência para a sua uniformização e
homogeneização.

Esta reconfiguração tem subjacente a representação de um enfoque
b c` Î b • W` Y c` X i f c Î` X c` W i f f † W i` c` fl d c
meio) do 1.º ciclo do ensino básico e de uma criação de áreas
curriculares no âmbito da educação artística no 1.º ciclo (as
quais se juntam outras como o ensino do inglês, ou o apoio ao
estudo), para o domínio do extracurricular, embora mais
conotado com espaços e tempos educativos não
escolares, e sofre um contágio de formalização curricular.

Trata-se de uma configuração potenciadora da expansão e
] b h Y b g] Z] W U, ~ c` X U` Î Z c f a U` Y g W c` U f
X Y` U` i b c Î ž` h f Î U X i U] g X ō g W c` Z U f a i` U`

Esta representação h U, ~ c` j Y] W i` U X U` d Y` c` Î a c X Y
da política de ETI traduz uma tentativa de conciliação dos
f Y Z Y f Y b W] U] g` U` e i Y` g Y` f Y d c f h U ž` U c
X Y` Î] X Y] U` Z U V f] W U X U i` fl 8 Y` j U i l` /` A
ensino básico considerado como problema de política educativa:
por um lado, o referencial de igualdade de oportunidades

educativas, proporcionando a todas as crianças (e famílias) aquilo que apenas alguns tinham acesso; por outro lado, o referencial de eficácia garantindo a melhoria dos resultados escolares do sistema público de educação.

C' Î a c X Y ` c Î ' X Y ' c d Y f U W] c b U `] n U , ~ c ' U g g] a ž ' i a U ' W c b Z] [i f U , ~ c ' \ † V f] X U ' tem subjacente a representação de uma educação integral da criança, mas proposta a partir de um formato único que possa garantir que a todos é proporcionada uma determinada organização e oferta curricular.

5 ' Z c f a U ' X Y ' [U f U b h] f ' U ' W c b W f Y h] n b U W] c b U ' Î ž ' f u m i d o p e l o E s t a d o é g o n e r a l i z a d o a g a r t i r d a e s c o l a p ú b l i c a . É u m a r e p r e s e n t a ç ã o d o E s t a d o e d o s e d U d Y ` ž ' Y b e i U b h c ' Î Z c a Y b h U X c f Î ' X c ' a t r a v é s d a e s c o l a p ú b l i c a , a p e s a r d a h i b r i d e z p r e s e n t e n a t e n d ê n c i a p a r a a d e l e g a ç ã o d e s s a s e s t r u t u r a s n o s m u n i c í p i o s e d e s t e s p a r a o u t r a s a g ê n c i a s l o c a i s .

v ' b Y g h Y ' Î ^ c [c Î ' X Y ' d U f U X c l c g ' e i Y ž ' p o s t o s e m c a u s a o u , p e l o c o n t r á r i o , d e s a f i a d o s e r e v i t a l i z a d o s c o m p r o c e s s o s d e c o o p e r a ç ã o e n t r e a e s c o l a e a c o m u n i d a d e l o c a l .

A monopolização da educação da criança pela escola pública

As exigências subjacente aos referenciais de igualdade de oportunidades e de eficácia, anteriormente referidos, reportam o $\hat{I} a c X Y ` c \hat{I} ' X Y ' c d Y f U W] c b U `] n U , \sim c ' X U$ escolar, tendo $f l : Y f f Y] f U ž ' \& \$ \$) \xi ž ' Y a ' e i Y a Y h U Z c f] W U a Y b h Y ž ' W c a c ' \hat{I} Y i W U `] d h c \hat{I}] b g h] h i] , \sim c ' h c h U ` \hat{I} ' f l H Y X Y g W c ž ' \& \$ \$ c i ' \hat{I} Y g W c ` U ' h f U b g V c f X U b h Y \hat{I} ' f l B (E j c U ž$ educação $g Y ' h c f b Y ' \hat{I} f Y Z f a ' X c ' Y g W c ` U f \hat{I} '$

C' Î a c X Y ` c Î ' X Y ' c d Y f U W] c b U `] n U , ~ c ' um lado, a demanda da garantia da promoção da igualdade de oportunidades para todos (universalização), não só ao nível do acesso gratuito a aulas letivas, mas, também, a outras experiências educativas de carácter extracurricular que antes estavam apenas ao alcance alguns. Por outro lado, procura responder à premência de assegurar a eficácia nos resultados escolares dos alunos do 1.º ciclo básico e o controlo da qualidade através da imposição de requisitos e dispositivos uniformes e generalizados.

É neste cenário que o papel do Estado se identifica com o de
[Z c a Y b h U X c f] [X c g Y f j] , c d • V] Wc
[Z c f b Y W] orientadamente, nos municípios (Estado Local),
preterindo as agências locais e os seus projetos educativos.
Diríamos que no âmbito da política de ETI, o Estado presta o
serviço público de educação através da escola pública e com apoio
dos municípios como Z c f a U X Y [Wc b Z] U b , U [f Y
de prestação de serviço público, de acordo com Le Grand (2010):
a U g [Wc a U b X U X U [Y [Wc b h f c U X U [d
acompanhamento, procedimentos administrativos, regras de
financiamento, etc..

Nesta [e g d Y h] j U z [c [a c X Y c [X Y c d Y f U
] b] V] , " Y g { [Wc b Wf Y h] n U , ~ c [X c [d f]
a associações e organismos particulares prestadores (ou
potencialmente prestadores) de serviços educativos, sob
financiamento do Est. Isto, apesar de, paradoxalmente, o
Estado admitir que continua a contar com os seus serviços, só que
de uma forma reconfigurada, indireta, uniformizada e controlada.

= b] V] X c [Y g h Y [d f] b W † d] c ž - Y z W d W U \ Wc U
dos serviços educativos, atendendo a que as representações
g i V ^ U W Y b h Y g [U c [a c X Y c [[j] b W i [U a
atividades a uma lógica de integração num quadro organizativo e
curricular, que só faz sentido no contexto escolar e não noutros
contextos não escolares. Deste ponto e vista, a política de ETI
apresenta-se como obstáculo a lógicas de mercado educativo, que
privilegiam estratégias individuais de escolha, fora do contexto
escolar, de soluções para problemas de insucesso (ou para melhoria
do sucesso) etc.

5 [d c g g] V] [X U X Y [X Y [Y g Wc [\ U [X c g [g
de circunstâncias, para as famílias, provocaria uma fratura na
universalização de uma crença e de uma ideia de projeto educativo.
b U W] c b U [e i Y [g Y [Wc b Wf Y h] n U b c [a
[a c X Y c g [" [D f c j c W U f] U z [U] b X U z [i a
controlo e acompanhamento direto pelo Estado.

5 g g] a ž [U g [[E [] W U g [X c [a c X Y c [[X
influenciadas, de forma mais significativa, pela representação da
necessidade de grande intervenção do Estado que financia e
regula e, como tal, os serviços educativos a prestar são bem
d f Y X c a] b U b h Y a Y b h Y [d • V] Wc g [e i Y [Wc
X U [Y X i W U , ~ c [Wc a c [Y g d U , c d • V] Wc [d
privado.

As características operacionais da ETI podem, de alguma forma, ser conotadas com argumentos a favor de processos centralizadores, por declinarem no local as políticas nacionais para aí serem executadas. No entanto, a política de ETI configura a prestação de um serviço público de educação operacionalizado através de acordos locais (com atores públicos e privados), mas mediados pelas autoridades locais, além da visão que concebe as câmaras municipais como meros agentes de implementação. (Pinhal, 2006, p. 127).

Decorrente deste desafio lançado aos municípios é apontada a emergência de soluções diversificadas na organização e gestão de ofertas educativas, revelando uma certa tendência emancipatória no nível da autoria de políticas locais de educação.

A representação de outras "ideias" potenciais de cooperação

Como referia atrás, a ideia de monopolização da educação global da operacionalização da política de ETI, parece remeter para segundo plano outras agências e projetos educativos locais, podendo inviabilizar processos de cooperação, tendo em conta que estes pressupõem que não haja uma hierarquização de atores na promoção da educação da criança. Por seu lado, a tendência para delegação de competências nos municípios, esboça a ideia de uma espécie de declinação local das políticas nacionais.

Em contraponto com estas posições, surgem posições que remetem para a ideia de que a escola não assume maior relevância e protagonismo do que organizações e que o aproveitamento da oportunidade da delegação de competências pode ser uma oportunidade para reivindicação da capacidade emancipatória de autoria de políticas e soluções educativas diversificadas e contextualizadas.

²⁹ g h Y d U d Y X Y I a Y X] U , - c d c h] W U I f (2005) como uma das três tipologias categorizam a intervenção dos municípios na educação, segundo a qual estes exercem o papel de representantes locais perante o poder central e de mediador entre interesses divergentes.

Admitese, assim, a possibilidade de que estes desafios possam contribuir para revitalizar os processos de cooperação entre a escola e a comunidade local.

7 c a c ĩ a c X Y c ĩ X Y c d Y f U W] c b U] r
] b h Y b g] Z] W U X U U ĩ X] a Y b g ~ c Y g W c U
(2000) [c V U] n U X U X U U W, ~ c Y X i W U h] j U ĩ f
U i h c f ž ĩ c f Y g i h U X c X Y ĩ a U] b h Y
contributo de diversos actores e instituições (ib., id.). Uma açã
que, segundo António Nóvoa, não se esgota na escola, mas projeta
g Y Y a ĩ a h] d c g ĩ [U f Y g Y c W U g]
& \$ \$ * Ł ž ĩ d c] g ĩ f d f Y W] g c b ~ c W U] f
9 g W c U f Y g c j Y ĩ h i X c ĩ Y ž W c a c h U
espaços de educação: familiares, sociais, associativos, religiosos
W i ĩ h i f U], g ĩ d e ĩ ĩ f l Y b e i U b h c ĩ f Y g d c g h
X Y g Y b j c j] a Y b h c g U i X z j Y ĩ Y \ U f a
manifesta Y ž U g g] a ž X Y Z Y b g c f X Y ĩ a W Y f
na perspectiva de separar o que é essencial e obrigatório para todas
as crianças daquilo que deve ser opcional e responder a diferentes
necessidades de diferentes crianças. Na perspectiva crítica do aut
importa clarificar e centrar o papel da escola numa aprendizagem
especificamente escolar, chamando outras instâncias (sociais
familiares, culturais, religiosas, etc.) a participarem na tarefa c
educar as crianças.

Argumentando sobre este pressuposto, Nóvoa (2001) defende que

a escola não é o princípio da criação das coisas. Ela faz parte
de uma rede complexa de instituições e de práticas culturais. Não vale
mais, nem menos, do que a sociedade em que está inserida. A
condição da sua mudança não reside num apelo à grandiosidade da sua
missão, mas antes na criação de condições que permitam um trabalho
diário, profissionalmente qualificado e apoiado do ponto de vista
social. A metáfora do Continente (os grandes sistemas de ensino) não
convém à escola do século XXI. É na imagem do arquipélago (a
ligação entre as ilhas) que melhor identificamos o esforço que
importa realizar (p. 244).

Com a implementação da ETI é renovada centralidade da escola
(pública) e alargadas as suas competências cujos efeitos
W c b X] W] c b U a ĩ U g d c g g] V] ĩ c o s U X Y g X Y
X Y g Y b j c j] Y f Y a b c | a V] h c X U U a Y ^ U
(2009, p. 54). É perante este cenário que emergem outras
propostas que colocam como alternativa à ETI a ideia de
ĩ Y X i W U, ~ c W c a i b] h z f] U ĩ f l : Y f f Y] f U ž
ere i U b h c ĩ U [Y b h Y X Y Y X i W U, ~ c ĩ ž a

instituições e lugares educativos, constituída por instituições formais de educação (nomeadamente as escolas), pelas intervenções educativas não formais que se encontram fora do sistema de ensino formal (Neto Mendes, 2007, p. 228). Estas fazendo o contrário, a escola enquanto meio educativo, como uma pluralidade de instituições, actividades e esforços de carácter formativo intencional ou ocasional, sendo a escola apenas um dos seus elementos (Neto Mendes, 2010, p. 226).

Esta perspectiva não tem de implicar a radicalização da separação entre o tempo da educação formal, com o que esta nomeadamente, a promoção de projetos de ação educativa completamente autónomos dos projetos que se desenvolvem no âmbito das práticas e experiências, às lógicas de intervenção (Neto Mendes, 2010, p. 226).

O que se afigura realmente pertinente é a criação de condições que favoreçam e promovam a igualdade de oportunidades, sem esquecer, também, a possibilidade de escolher livremente a ocupação do seu tempo livre.

Assim, é pertinente a localização dos processos educativos não formais (Neto Mendes, 2007, p. 10) por permitirem a implementação de uma lógica de intervenção e animação socioeducativa, com grande envolvimento comunitário (Neto Mendes, 2007, p. 10). Os projetos educativos não formais deveriam ser essencialmente lúdicos/educativos, mas não escolares

Referências Bibliográficas

- Canário, R. (2000). A escola no mundo rural. Contributos para a construção de um objecto de estudo. *Estudo, Sociedade e Culturas*, 9 (1), 125-134.
- Canário, R. (2005). *Que é a Escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2006). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In Conselho Nacional de Educação, *Educação em Portugal-2006 Alguns contributos de investigação* (pp. 207-267). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Cosme, A., & Trindade, R. (2003). *Escola a Tempo Inteiro. Escola para que te queira*. Porto: Profedições
- Delgado, M. L. (2007). La escuela como devoradora de formación: construyendo la escuela total. In M. L. Delgado (Coord.) *Los nuevos actores en los espacios de la formación en la sociedad del conocimiento* (pp. 13-28). Granada: Adhara.
- Fernandes, A. S. (2005). Contextos de intervenção educativa local e a experiência dos municípios portugueses. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado, & F. I. Ferreira (Eds.) *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de campo* (pp. 93-226). Porto: Edições ASA.
- Ferreira, F. (2005). *Local em Educação: animação, gestão e parceria*. Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian.
- Le Grand, J. (2010). *Outra Mão Invisível: a oferta de serviços públicos em regime de concorrência*. Lisboa: Actual Editora.
- Machado, J. (2005). Cidade educadora e coordenação local da educação. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado, & F. I. Ferreira, *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de campo* (pp. 215-264). Porto: Edições ASA.
- Neto, Mendes, A. (2007). A participação dos municípios portugueses na educação e a reforma do Ensino: elementos para uma reflexão. In B. Sander (Org.) *Por uma Escola de Qualidade: uma programação e trabalhos completos do XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação*. Porto Alegre: ANPAE.
- Nóvoa, A. (2001). O espaço público de educação: imagens, narrativas e dilemas. In *Textos da Conferência Internacional de Educação. Tempos de Formação* (pp. 232-276). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Nóvoa, A. (2009a). Educación 2021: para una historia del futuro. *Iberoamericana de Educación*, 38(1), 1-19.
- Palhares, J. (2009). Reflexões sobre a escola e para além dela. *Revista Portuguesa de Educação*, 22(2), 83.
- Pereira, A. (2010). O "calcanhar de Aquiles" do Programa AEC: a articulação curricular. In C. Leite, A. Mouraz, A. Moreira, J. A. Pacheco, & J. Morgado (Eds.) *Debater o currículo e seus pontos fundamentais e práticas: actas do IX colóquio sobre questões curriculares*. Lisboa: ICS (pp. 221-231).

- Pereira, H., & Vieira, M. C. (2006). Entrevista: pela Educação, com António Nóvoa. *Saber (e) Educar*, 11(1), 126.
- Pinhal, J.(2006). A intervenção do município na regulação local da educação. In J. Barroso (Org.), *Regulação das Políticas Públicas de Educação* (pp. 9-28). Lisboa: Educa / Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Pires, C. (2007). A Construção de Sentido e Política: o caso da Escola a Tempo Inteiro. *Sisifo Revista de Ciências da Educação*, 86. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- D] f Y g ž ` 7 " ` fl & \$ \$ - Ł " ` C ` Ĩ d f c [f U a U ` X Y ` [Y b f] e i Y W] a Y b h c ` Wi f f] regulação da política c `] b educativa. In H. Ferreira, S. Bergano, G. Santos, & C. Lima (Ed.). Bragança: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação / Instituto Politécnico de Bragança. Publicado em CD-ROM.
- Pires, C. (2011). Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC): o programa de generalização enquanto instrumento de regulação das políticas e dos actores. In O. Sousa, C. Cardoso, & M. Dias (Ed.), *Actas do IV Encontro de Investigação e Formação de CIED Professores/Investigar as Práticas* (Novembro 2009). Lisboa: CIED/Escola Superior de Educação de Lisboa. Publicado em CD-ROM.
- D] f Y g ž ` 7 " ` fl & \$ % & Ł " ` B operações de uma política para o 1.º ciclo do ensino básico. Uma abordagem pela "análise das políticas públicas". Tesedoutoramento, Universidade de Lisboa.
- D] f Y g ž ` 7 " ` fl & \$ % ' Ł " ` \$ monópolio de um h Y a d c serviço público de educação pela escola pública e formas de privatização. In A. Ventura; A. Mendes & J. A. Costa (Org.) *Í 9 g Wc ` U g ž ` c Valoração que perspectivas? VII Simpósio de Organização e Gestão Escolar* (pp.190-91). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Tedesco, J. (2000). O Novo Pacto Educativo. Educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna (Vila do Viana de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Capítulo 8

Promover acordos locais para cumprir estratégias educativas

Teresa Varela

Agrupamento de Escolas Elias Garcia

UIED – FCT/Universidade Nova de Lisboa

Resumo

A comunicação procura evidenciar a importância da concertação com parceiros sociais na resolução de problemas educativos, articulando esforços para a concretização dos fins localmente escolhidos, no respeito pelas políticas educativas centralmente delineadas. São vastas as áreas educativas que poderão beneficiar de acordos entre parceiros locais: rentabilização de recursos; administração escolar; formação ao longo da vida; apoio a alunos com necessidades educativas especiais e outras. No seminário, analisamos preferencialmente a portaria que regulamenta os procedimentos de concertação (A/2012, de 26 de setembro) encontrando os seus pontos fortes e fracos e sugerindo algumas alterações. Procura ainda relacionar as medidas propostas pela portaria com o trabalho em rede em educação e com as potencialidades que existem aos atores envolvidos.

Palavras-chave: parceria; rede educativa; cursos vocacionais; comunidade

Justificação do Tema

Concertação com parceiros sociais na resolução de problemas educativos, articulando esforços para a promoção e realização dos fins a concretizar localmente, no respeito pelas políticas educativas centralmente delineadas.

São várias e amplas as áreas educativas que podem beneficiar havendo acordos entre parceiros locais, designadamente: rentabilização de recursos; administração escolar; formação ao longo da vida; apoio a alunos com necessidades educativas especiais e outras.

Redes

A noção de rede encontrada proposta por Ávila de Lima (2007),
Y b h Y b X] X U ` Y g h U ` Wc a c ` Í c ` Wc b ^ i b h c `
Y g Wc ` U ` g Y ` f Y ` U W] c b U ĩ fl d " % + & Ł ž ` Y ` e
autor, plurimstitucional (uma vez que nela coparticipam atores
oriundos, pelo menos, de dois mundos institucionais distintos),
adapta-se ao esforço da escola em construir "pontes" com
empresas, entidades locais e outras instituições, no sentido de
desenvolver conexões entre a oferta formativa, por um lado, e a
necessidades de crescimento econômico da região, por outro,
permitindo, assim, a progressiva implementação nas diversas áreas
vocacionais de uma componente prática com verdadeiro impacto
Y Wc b (Ea] Wc ` Y ` g c W] U ` ž ` Í e i Y ` Y g h f Y]
universos empresarial e escolar e estímulos à cidadania e à
X U g ` Y a d f Y g U g ĩ ` fl U f h A/2012 de X 26 de D c f h
setembro).

De igual modo, a diversificação da oferta formativa e a sua ligação
com o mundo do trabalho potencializa o sucesso escolar dos
nossos jovens, por possibilitar a adaptação da via de ensino
escolhida às suas capacidades e, destarte, contribuir para
respectiva satisfação e realização individual e profissional.

Sabese, ainda, designadamente através de alguns estudos (Marques
2007; Varela 2012), que a concentração em parceiros sociais
permite um conjunto de aprendizagens aos atores envolvidos,
desde logo mediante a articulação entre os espaços formais
(curriculares), não formais (extracurriculares) e informais
(experiências individuais) de educação, proporcionando:

aos alunos, a progressão nos estudos e a descoberta do mundo
do trabalho e das relações sociais a ele associadas, ou seja,
contacto com o mundo empresarial;

às empresas, o alargamento do seu espaço de intervenção
social, gerando emprego e contribuindo o
desenvolvimento local em conjunto com a escola e outros
parceiros sociais;

à escola, uma garantia maior no sucesso da escolarização dos
seus alunos, um contributo em prol da empregabilidade dos
mesmos e a diminuição de problemas de indisciplina e
desmotivação, particularmente no que respeita aos alunos com
duas e três retenções ;

aos pais, uma vida familiar mais realizada em virtude da satisfação do filho(a) pela adequação conseguida entre os seus interesses, a sua formação e a sua inserção profissional.

Também Sauvé (2001), ao citar Delor, considera que as parcerias são um contexto privilegiado de aprendizagem e de um saber vivido em conjunto. Assim, a escola, as empresas e outras institui es (autarquia, junta de freguesia, centro de saúde, de prote o de jovens e crianças e outras), ao estabelecerem delimitam campos de atua o pr rios e descobrem áreas de intera o e de crescimento mútuos, permitindo a concretiza o de um conjunto de desafios de ordem afetiva, epistemológica,  tica e estratégica:

Afetiva, pelo estímulo no desenvolvimento de uma identidade própria, através das intera es estabelecidas;

Epistemológica, pelo confronto de ideias, culturas e práticas sociais;

 tica, por fomentar o respeito pelo espaço de liberdade e integridade de cada um dos atores envolvidos;

Estratégica, pelo esforço realizado na implementa o de um projeto conceptualizado em conjunto, cuja adequa o se desenvolve, progressivamente, aferindo meios, caminhos e resultados.

Portaria n  242/2012, de 26 de setembro (Cursos Vocacionais)

Entre as várias áreas educativas, que podem beneficiar acordos entre parceiros sociais, optámos, neste seminário, por Y g h i X U f   Y g d Y W] U` a Y b h Y   i a U   U` g U que os regulamenta: Portaria 242/2012, de 26 de setembro.

Entende-se que esta Portaria, ao propor, no seu art.  3, a realiza o de parcerias entre a escola, entidades e institui es, de forma   d c g g] V] `] h U f ` c ` Y g h f Y] h U a Y b h c ` Y b Y g Wc ` U f     passar o cont to de escola como um simples serviço local de um estado centralizador (Formosinho, 1999) no sentido de uma escola comunidade educativa, incluindo esta outra na sua dire o e projeto educativo todos aqueles que possam estar localmente, interessados numa educa o integral e compartilhada, capacitando para a diversifica o da oferta formativa-e ajudando a, simultaneamente, a contribuir para o crescimento econ mico local e para a empregabilidade (Figura 1).

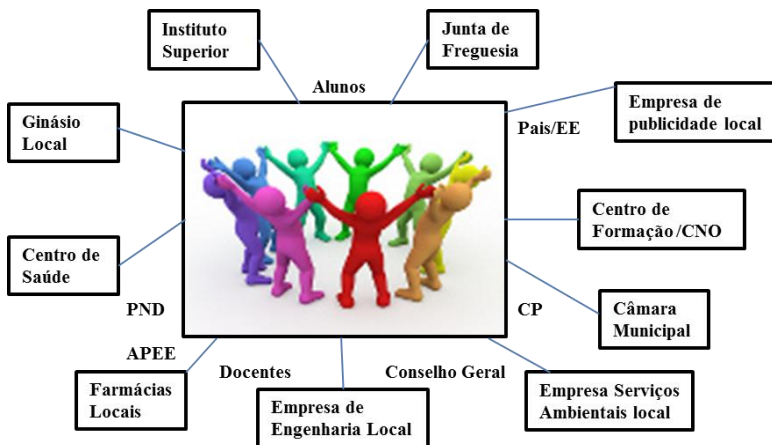


Figura 1 Exemplo de rede educacional centrada e pluri-institucional.*

Num país em crise, cujo desemprego jovem (entre os 15 e 24 anos) está nos 40% (INE, 4º trimestre de 2012), onde ser licenciado não garante de emprego nem de mobilidade social, que tem mais de metade dos seus jovens (entre os 15 e 24 anos), segundo um inquérito sobre emigração promovido pela seguradora Zurich, predisposta a sair do país para iniciar uma carreira lá fora, não tencionando muitos deles voltar, estas cujos efeitos na produção nacional, particularmente, na vivência das famílias, não esquecendo a situação dos mais velhos, são dramáticos conhecidos de todos, parece urgente criar programas que ajudem a inverter este processo degenerativo.

A diversificação da oferta formativa iniciada no básico, conforme se prevê no Decreto 139/2012, de 5 de julho, especialmente a introdução dos "cursos vocacionais" (cuja experiência piloto é regulamentada pela Portaria 22/2012, de 17 de maio), diversificadas, adaptadas a percursos diferentes de educação que possam ser orientados tanto para o prosseguimento de estudos superiores como para a qualificação profissional, tendo em conta a formação integral do indivíduo, bem como a sua inserção no mercado de trabalho (Decreto 139/2012, de 5 de julho).

Esta oferta diversificada e ajustada ao perfil de cada aluno pode proporcionar, a nosso ver, uma solução para a empregabilidade e crescimento económico do país, se articuladas exigências do

mercado de trabalho. Sendo uma oferta diversificada, permite ainda que os públicos cada vez mais heterogéneos do sistema educativo cumpram a escolaridade até aos níveis mais elevados, uma vez que é sempre garantida a comunicabilidade do ensino regular e o ensino profissional.

Parece, no entanto, que a opção pela via profissionalizante está destinada apenas a alunos com insucesso repetido.

Este rótulo negativo manifesta-se designadamente, na recusa por parte dos encarregados de educação, dos alunos e das escolas de escolha dessa via profissionalizante. No geral, os diretores dos agrupamentos e escolas não agrupadas associam as turmas de ensino vocacional a grupos de alunos problemáticos (indisciplinados e desmotivados), que contribuem, negativamente para o bom funcionamento do dia a dia escolar.

Observando a oferta, nos últimos anos, dos cursos de educação para a formação (CEF) ministrados no ensino básico, constata-se um decréscimo acentuado do número destas turmas profissionalizantes, passando, por exemplo, de 40 para 11 no concelho de Lisboa, de 19 para 7 no concelho de Almada e de 14 para 5 no concelho de Setúbal (quadro 1).

Os "cursos vocacionais", criados pela Portaria 269/2012, no ano letivo de 2012/2013, em 12 Agrupamentos, a título de experiência piloto, destinam-se a permitir que os diretores de todos os agrupamentos e escolas não agrupadas se candidatassem a aprovar pelo serviço competente do Ministério da Educação e do Desporto.

Atualmente, verifica-se que nos sobreditos concelhos foram apenas constituídas, no presente ano letivo (2013/2014), no ensino público, 12 turmas em Lisboa, 2 em Setúbal e apenas 1 em Almada, o que nos parece, manifestamente, insuficiente face ao elevado número de alunos matriculados no ensino básico nesses mesmos três concelhos (99.909 - PORTUGAL). Mantém-se, assim, o preconceito negativo, que "pesa" desde há muito sobre a via profissionalizante.

Quadro 1 Oferta de CEF DGEstE

Oferta de Cursos de Educação Profissional			
		2012/2013	2013/2014
Lisboa	Tipo 1	Nº Turmas	Nº Turmas
	2	3	2
	3	27	5
	4	9	4
	6	1	0
Total		40	11
Almada	Tipo1	0	1
	2	5	4
	3	14	2
	Total	19	7
Setúbal	Tipo1	1	2
	2	8	3
	3	5	0
	Total	14	5

Julgamos, pois, oportuno sugerir algumas alterações à Portaria nº297-A/2012, a saber:

Primeira alteração Possibilidade de o aluno, no início do 3º ciclo do ensino básico, optar por um curso vocacional, independentemente do número de retenções;

Segunda alteração Não existindo um modelo de ensino igual para todos desde logo por existirem capacidades de aprendizagem diferenciadas encaminhamento para a via profissionalizante ter por referência, não o número de retenções, mas sim o perfil do aluno, construído a partir, não apenas das classificações obtidas nos exames nacionais e na avaliação contínua, respectivamente, mas, também, da audição do conselho de turma e do psicólogo escolar, tendo ainda em consideração as expectativas do aluno e o consentimento do encarregado de educação;

Terceira alteração Na componente geral dos "cursos vocacionais", o conteúdo das disciplinas de português e de

matemática ser adaptado à área vocacional onde elas se integram, parecendo descabida a insistência em programas que se revelaram já desajustados às expectativas dos alunos em causa, direcionadas a uma opção por uma via mais prática e menos teórica;

Quarta alteração Na garantia da comunicabilidade entre o ensino regular e o ensino profissional, os alunos, tal como a portaria, aliás, determina, devem realizar os exames nacionais, estando as escolas obrigadas a promover a respectiva preparação académica de modo a assegurar a possibilidade de todos os interessados ingressarem no ensino superior em igualdade de condições;

Quinta alteração Para além do financiamento prometido às escolas, devia prever a criação de incentivos às empresas e outras entidades que se associem às escolas (por exemplo benefícios fiscais), estimulando, destarte, a constituição de redes educativas locais.

Apesar dos constrangimentos assinalados, registar alguns elogios à Portaria A/2012, nomeadamente :

- a existência de uma componente prática através da participação de profissionais técnicos (empresas, artesãos e outros);
- a promoção de acordos entre as escolas e empresas;
- a possibilidade de ao longo da vida o estudante/ trabalhador, mediante exame, passar da via vocacional para a via de ensino regular;
- a consagração de uma diferenciação vocacional opcional.

A terminar

Sabese que, para surtir o efeito desejado, as políticas educativas necessitam, além de um tempo prévio de estudo, de uma eventual experimentação e correspondente avaliação. Assim, as estratégias educativas não se coadunam com o tempo do atual mandato legislativo, exigindo alguma continuidade a longo prazo, à escala nacional.

Neste sentido, parece urgente uma avaliação e divulgação dos resultados obtidos pela experiência piloto prevista na Portaria nº29-A/2012.

Referências Bibliográficas

- Formosinho, J. (1999). Do serviço do Estado à comunidade educativa: uma nova concepção para a escola portuguesa. *Comunidades educativas: novos desafios à educação básica*. Braga: Alameda. Minho.
- Lima, J. Á. de (2007). Redes na educação: questões políticas e conceptuais. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(1), 15-30.
- Marques, E. (2007). *Envolver para desenvolver...Um estudo de caso sobre parcerias educativas*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação. Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de Ciências e Tecnologia, Monte da Caparica.
- Sauvé, L. (2007). A pertinência e a eficácia da educação não formal. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(1), 13-36.
- Lima, J. Á. de (2007). Redes na educação: questões políticas e conceptuais. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(1), 15-30.
- Varela, T. (2012). *Escola (con)vida: um estudo sobre a construção da comunidade educativa*. Tese de Doutoramento em Administração e Liderança Educacional. Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de Ciências e Tecnologia, Monte da Caparica.

Legislação consultada

- Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização e gestão do currículo, bem como da avaliação e certificação da aprendizagem no nível básico de educação definindo ainda a natureza da oferta formativa neste nível de ensino.
- Portaria nº 292/2012 de 26 de setembro, que cria, no âmbito da oferta formativa de cursos vocacionais no ensino básico, uma experiência piloto de oferta destes cursos, no ano letivo 2012-2013 regulando os termos e as condições para o seu funcionamento.

Parte IV- Experiências de cooperação em educação

Capítulo 9

A Rede ECG: o caminho de uma rede de educadores/as em torno da Cidadania Global

Teresa Martins

Jorge Cardoso

Membro da Rede de Educação para a Cidadania Global

Resumo

A Educação para a Cidadania Global (ECG) tem vindo a ser o mote para o trabalho conjunto de professores/as e educadores/as de todo o país, em torno de vários projetos promovidos por instituições como o CIDAC, o Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral e a Fundação Gonçalo da Silveira (FGS). A mobilização continuada, ao longo dos últimos anos, de vários profissionais da educação para o trabalho em torno da ECG resultou na emergência da vontade de criar uma Rede de Educação para a Cidadania Global.

A partir de um processo de construção conjunta que envolveu educadores/as provenientes de meio escolar e instituições do ensino superior e de organizações da sociedade civil, formaliza-se a Rede ECG.

O processo de construção da Rede, o seu modo de funcionamento atual e as possibilidades que vislumbramos para o seu futuro, apresentadas e em discussão com a perspetiva de Óscar Jara, são o conteúdo fundamental desta comunicação, que entendemos como uma oportunidade de construção e de fortalecimento desta Rede, bem como um contributo para a sistematização de experiências que temos vindo também a realizar com o propósito do trabalho desenvolvido.

Palavras-chave: trabalho em rede; educadores/as; cidadania global; educação; sistematização de experiências.

Enquadramento

Este trabalho foi promovido pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, foi apresentada a Rede ECG de Educação para a Cidadania Global, o seu percurso desde o

surgimento da ideia da sua criação até à atualidade, integrando o

Definimos como objetivos para esta comunicação a partir da experiência da Rede ECG, como exemplo de uma rede co-construída por professores/as e educadores/as; a aproximação do trabalho desenvolvido pela Rede e, por conseguinte, a Educação para a Cidadania Global da comunidade científica; e a divulgação da Rede ECG junto de outros/as professores/as e educadores/as. Concomitantemente, consideramos que a participação neste Seminário contribui também para o trabalho de sistematização da experiência que temos vindo a desenvolver ao longo de todo este processo, com base na proposta de Óscar Jara (2012), que entende que

A sistematização de experiências é uma interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir da sua ordenação e reconstrução, descobre ou explicita a lógica do processo vivido. Os factores que intervêm, como se relacionam entre si e porque é que sucederam dessa forma (Jara, 2012, p. 17)

Este autor considera que a partir da sistematização de um processo pelas pessoas nele envolvidas, se contribui para a criação de uma memória da experiência que permite a construção de conhecimentos e aprendizagens significativas. A sistematização surge então como um recurso fundamental para se poder olhar criticamente para a própria experiência, retirando daqui elementos úteis para a avaliação e, portanto, melhoria sistemática do processo, podendo ser também mobilizado este conhecimento para outras experiências em desenvolvimento ou posteriores, contribuindo também para a valorização dos/as protagonistas (Jara, 2012).

O Trabalho em Rede

A Rede ECG assume-se como uma experiência assente na construção de espaços de encontro e de ação comunitária e não a estrutura organizacional. Assim sendo, importará referir que esta Rede não pretende vir a ser uma entidade, uma organização, mas sim manter-se como uma forma de trabalho conjunto, agregando pessoas interessadas em se envolver e participar, para

Í h Y WY b X c ` c g ` b (Eg Ĩ ` fl > U f U ž ` & \$ %' Ł ` e i Y
e continuidade.

O percurso da Rede ECG

A identificação do início do processo de construção desta Rede não é simples, já que esta surge no seguimento de um conjunto muito vasto de experiências, projetos e partilhas protagonizados por várias pessoas. Contudo, podemos recuperar com facilidade alguns dos projetos que envolveram pessoas ligadas na Educação para a Cidadania Global e que se foram mantendo ligadas, reforçando mutuamente o desejo da continuação do trabalho conjunto em torno desta temática.

B c ` d Y f † c X c ` X Y ` & \$ \$, ` U ` & \$ % \$ ` X Y Wc f f Y
reflexão, ação articulada no âmbito da educação para a Cidadania
; ` c V U ` Ĩ ž ` Wc c f X Y b U X c ` d Y ` c ` 7 = 8 5 7 ž `
h Y f f Y b c ` U ` Ĩ 7 U a d U g u a l ? U I g u a l d e W i t a b J é j U ` Ĩ
] b X] Z Y f Y b , U ž ` f ` c d c f h i b] X U X Y ` Ĩ ž ` Wc
da Silveira (www.igual.org) de 2011 a 2013 decorreu o Projeto
Ĩ F Y] b j Y b h U f ` : f c b h Y] f U g . ` D Y f W i f g c
Y X i W U h] j c g ` X Y ` 9 X i W U , p r o m o v i d o p e l o U ` 7]
conjunto pelo CIDAC e pela FGS
([http://www.fgs.org.pt/pt2/index.php?option=com_content&vie
w=article&id=66&Itemid=89](http://www.fgs.org.pt/pt2/index.php?option=com_content&view=article&id=66&Itemid=89)).

Em todos estes projetos participaram diferentes agentes educativos (professores/as e educadores/as) assim como representantes de organizações da sociedade civil que, findos os projetos, expressavam a vontade de continuar a partilhar experiências, entre si e com outras pessoas que se foram aproximando da Educação para a Cidadania Global, emergindo assim a ideia da criação de uma Rede no âmbito da ECG.

No VII encontro Nacional de Educadores/as Y g Wc ` U ` b c ` a i
e o mundo Yag Wc ` U Ĩ ž ` d f c a c j] X c ` Y a ` Wc b ^
FGS, com a temática "Educação para a Cidadania Global nas
escolas: porquê e como" lançou o desafio de criação de uma
Rede de Educação para a Cidadania Global em contexto escolar.

Iniciouse assim um processo de construção conjunta (co
construção) desta Rede que conta com educadores/as provenientes
do meio escolar, de instituições do ensino superior e de

¹ Que decorreu em Lisboa no dia 07.07.2012, com 69 participantes.

organizações da sociedade civil. Iniciámos aqui o que Jara designa
Wc a c ' U ' Í 7 c b g h f i , b h f & Y Y Y U d U ç c W c & Y á
2013), conscientes de que estávamos já perante um processo, um
percurso que tínhamos iniciado e que se perspectivava como uma
caminhada conjunta que irá até onde as pessoas que se forem
ligando à Rede a quiserem levar. O indispensável segundo Jara
f ' ter objectivos ou metas estratégicas, sobretudo que
através de todo o esforço conjunto vão ser alcançados os resulta
d f Y h Y b X] X c g " Í ' fl > U f U ž ' & \$ \$ - ž ' d " ') , Ł
e i Y ' c ' e i Y ' b c g ó s a b j e t i v o s J o u m e t a s e s t r a t é g i c a s
comuns \$ ' b ~ c ' c ' h f U V U ' \ (Jara, 2009, p. 58). Y ' d c f ' i

A Clarificação do Conceito de Educação para a Cidadania Global

Num dos primeiros encontros do grupo que se mobilizou para
começar a pensar nesta Rede surgiu a ideia de chegarmos a
um entendimento comum sobre o que *Educação para a*
Cidadania Global são suscetível a múltiplos entendimentos.

8 Y ' Z U W h c ž ' b ~ c ' g Y ' d c X Y ' U g g i a] f ' e i
reunidos/as em torno de um propósito comum, do mesmo
U W c f X c Í ' fl > U f U ž ' & \$ \$ - ž ' d " ') - Ł ž ' Y ' i
Í d f c a c j Y f ' U ' Y l d c g] , ~ c ' X Y ' h c X U g ' U g
identidade do grupo, mas também para conhecer e ultrapassar c
d c b h c g ' X Y ' X] j Y f [... b W] U " Í ' fl > U f U ž ' & \$

Deste modo em relação a este primeiro desafio conseguimos
Í W c b g h f i] f ' W c b g Y b g c g ' Z i b X U a Y b h U]
resultou num grupo de trabalho reforçado, mais fortalecido em
relação à visão da ECG.

Partindo dos contributos de todas as pessoas presentes e c
em alguns recursos já disponíveis, assumimos a Educação para
Cidadania Global como:

- Um processo educativo que contribui para a formação de
cidadãs e cidadãos responsáveis e comprometidos, com vista à
construção de sociedades mais justas e sustentáveis
num planeta sustentável e que se baseia na coerência entre:
- os valores e as propostas,
 - objetivos e estratégias,
 - o discurso e a prática,

- o conteúdo e a forma.

Esta conceção de ECG constituiu um forte elemento mobilizador para os então membros do grupo de trabalho, mas também para outras pessoas que entretanto se foram juntando. Y g h U` Y e i] d U` G Y` Í O c Q` e i Y` Z U n` g Y b c` \ U f` d U f U` X Y b h f c ž` a U g` c` \ U f` d U f U` desafios ter- nos que vão reforçando a necessidade/ pertinência deste trabalho conjunto, tornou- se mais claro o que nos mobiliza, em função daquilo a que nos estamos a propor para trabalhar conjuntamente, com todos os constrangimentos (de tempo, da distância territorial entre outros) que conhecíamos à partida.

A coconstrução da Rede passo a passo

9 a` c i h i V f c` X Y` & \$ % &` f Y U`] n U a c` construção da Rede` X Y d c] g` X Y` g a Y` h Y f` viabilidade (vontade e capacidade) de construção da Rede. Nesta reunião procurou- se responder a algumas questões chave

Í C` e i Y` Y g d Y f U a c g` X Y g h U` f Y X Y 3 í /`
Í 7 c a` c` e i Y` d c X Y a c g` W c b h f] V i] f 3 Í`
Í D U f U` e i Y` Y l] g h] f] U 3 # E i U` c` c V ^`
Í C` e i Y` f` d f Y W] g c` d U f U` e i Y` Y g h U`

A diversidade de opiniões, posições e expectativas dos/as participantes tornou a reunião num efetivo momento de reflexão e partilha, debate de ideias, e, conseqüentemente, de aprendizagem e consequentemente Y` Í f Y g d Y] h U f` Y` h] f U f` d f c j Y` 2009, p. 58), num espaço em que todos contribuíram com as suas especificidades.

9 g h U` X] b | a] W U` Y` Í Y g d ± f] h c` X Y` U d f` 59), tem vindo a marcar o trabalho desenvolvido no âmbito desta Rede, que perspetivamos como um contexto sinérgico, para o qual todos contribuímos e do qual retiramos- nos aos mais diversos níveis.

B U` = ±` F Y i b] ~ c` X Y` h f U V U` \ c⁴, X Y` W c` revisitamos o conceito de ECG, nomeadamente no que se refere à

²Referencial da Rede ECG

³ Realizada no dia 27 de outubro de 2012, na sede do CIDAC, com 17 participantes.

⁴ Realizada no CIDAC, no dia 06.04.2013, com 14 participantes.

suas práticas no contexto escolar. Iniciámos nesta reunião o processo de construção do referencial da Rede, definindo deste constariam: 1. *Preâmbulo*; 2. *Missão e Objetivos*; 3. *Valores e Princípios*; 4. *Quem somos/Participantes*; 5. *Compromissos*.

Finalizaram-se e validaram-se as cinco linhas de ação e também elencadas possíveis atividades a desenvolver pela Rede definiram-se cinco linhas de ação para o ano letivo 2013/2014 (Dinamização de Âmbito Local; Comunicação externa; Formações; Encontros e Conferências; Atividades transversais).

Entretanto acontece o VIII Encontro Nacional de Educadores/as o tema: *Dinamização de Âmbito Local*. Neste encontro foi apresentada a Rede, o seu percurso e a versão provisória do referencial aos educadores/as presentes, e, apresentaram-se, também, as cinco linhas de ação definidas, pedindo-se contributos e sugestões para o trabalho.

Em outubro de 2013 realizou-se, na qual se aprovou oficialmente a estrutura final do Referencial, bem como as linhas de ação e as atividades para o ano letivo 2013/2014, *formalmente a Rede de Educação para a Cidadania Global*.

Sendo o trabalho em rede um processo de construção, também já que é fundamental para a continuidade da Rede que haja tempo para decolher, acumular tudo aquilo que temos trabalhado para

Como funciona a Rede ECG?

A Rede ECG é uma rede informal, à qual se poderão juntar todos/as aqueles/as que se revêm na missão, valores e princípios da Rede ECGe que se corresponsabilizam pela sua existência, atividade e dinamização.

⁵ Realizada na escola sede do Agrupamento de Escolas de Estremoz 18.05.2013, com 1 participante.

⁶ Realizado em Lisboa no dia 06.07.2013, com 76 participantes.

⁷ Realizada no CIDAC, no dia 2.10.2013, com 102 participantes.

5. A] g g ~ c X U F Y X Y f Î = b h Y f] [U f contexto escolar para as práticas e a disseminação de Wc b \ Y W] a Y b h c g X U 9 Xi WU, ~ c -sd U f U U pdf j U c f Y g Wc a c U Î 7] X U X U b] U f Equidade e Justiça social; Coresponsabilidade; Espírito crítico e autoquestionamento; Visão global e integrada do mundo; 7 c b g W] ...b W] U X U] b h Y f X Y d Y b X ...b W] U ECG).

Os princípios que norteiam o trabalho desenvolvido pela Rede são U Î 5 h] h i X Y Wf ‡ h] WU ž f Y Z ` Y I] j U Y mudança social; Partilha de saberes e experiências; Diversidade de níveis de participação; Promoção do diálogo, respeito pela diferença; XEi WU, ~ c h f U b g Z c f a U X c f U b U X da Rede ECG).

A Rede ECG não é uma estrutura ou um organismo, mas sim uma forma de h f U W U A sendo que as atividades desenvolvidas baseiam-se num plano de ação definido anualmente (por período letivo). Organiza reuniões presenciais regulares entre os seus membros, com vista à discussão de pontos estruturais do seu funcionamento e ação. Para a dinamização de cada atividade, procura-se encontrar uma equipa responsável, composta por um conjunto de educadores/as da Rede ECG, sendo que cada educador/a pode comprometer-se com a(s) atividade(s) na qual(is) se revê a participar enquanto membro da equipa dinamizadora da ação. Para além das várias equipas responsáveis, foi igualmente formada uma equipa de dinamização da Rede ECG, organizada após o nascimento oficial da Rede ECG e depois da finalização do referencial que a identifica e que é atualmente composta por educadores/as. Esta equipa de dinamização é responsável por efetuar o seu acompanhamento, preparar as reuniões de trabalho e gerir a comunicação interna.

> U f U fl & \$ %' Ł U Y f habilitação e coordenação WY g g h f U b g d U f Y b h Y Î X U g F Y X Y g ž Y b h Y b X Y espaços de trabalho comum em rede se não houver quem a quem coordene. Ao pensar na estruturação desta Rede, atendendo h U a V f a {] a d c f h | b W] U X Y \ U j Y f f Y g d c b g U V]] X U X Y g ž X Y Wc b X i, ~ c responsabilidade não pode recair apenas numa pessoa ou entidade, mas sim numa partilha das responsabilidades inerentes à diversidade de iniciativas que marcam o trabalho da Rede. Jara fl & \$ %' Ł f Y Z c f , U U] a d c f h | b W] U X Y coordenações, de divisão de responsabilidades para que esse

trabalho em rede vá construindo um que seja forte, que tenha capacidade de construir, para níveis maiores e cada

Tendo como objetivos fundamentais:

Facilitar o acesso e o intercâmbio, entre educadores/as, de materiais e de informação, no âmbito da Educação para a Cidadania Global, em contexto escolar.

Proporcionar oportunidades de partilha, de reflexão e de formação entre pares sobre Educação para a Cidadania Global.

Apoiar os/as educadores/as e as escolas na compreensão e construção de respostas aos desafios da sociedade atual, na perspetiva da Educação para a Cidadania Global.

(Referencial da Rede ECG)

Consideramos que esta Rede procura ajudar a responder a questões atuais concretas, o que reforça o compromisso dos seus membros, até porque, como diz Jara:

... contribuindo para o nosso próprio crescimento enquanto pessoas. Desta forma, podemos ser capazes de nos transformar a nós e aos outros, na medida em que estamos comprometidos em pr transformar os transformadores das relações sociais, económicas, políticas e culturais

Referências bibliográficas

- Jara, O., (2008). Trabalho em rede: 15 propostas para tecer cumplicidade e pontos de força. Comunicação apresentada na conferência " Encontro Internacional de Cortona", em Cortona, Itália, em julho de 2008. Disponível em http://intranet.ucodep.org/educiglo/index.php?option=com_content&task=view&id=98&Itemid=1&lang=pt
- Jara, O. (2009). O trabalho em Rede: tecer cumplicidades e forças. In Consórcio Conectando Mundos, Educar para uma cidadania global: construir um mundo que partir da escola (pp.1-5). Lisboa: CIDAC.
- Jara, O. (2012). Guia para a sistematização de experiências. In CIDAC e O. Jara, Sistematização de experiências: Aprender a dialogar com os processos (pp.3-5). Lisboa: CIDAC.
- Jara, O. (2013), Trabalho em rede. Comunicação videogravada. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=8zD5Q6Uqk>

Capítulo 10

Parcerias criativas Espaços entre a formação, a pedagogia e a arte. Uma experiência de investigação em parceria

Maria de Assis Swinton
Elisabete X. Gomes
Teresa Gonçalves

Resumo

O *10x10* é um projeto de formação contínua de professores promovido pelo Programa Gulbenkian Educação para a Cultura e Ciência. Envolve professores, artistas e alunos num trabalho de valorização de conteúdos curriculares do ensino secundário, que estimula a interação de perspetivas dos saberes e da criatividade de cada um.

9 g h Y : d f c ^ Y h c : f : c : c V ^ Y h c : X Y : e i Y : h f U
7 f] U h] j U ç g : : Y b h f 9 Y g d W , Z c f a U , ~ c ž : U : d Y X U [

autoras levam a cabo um exercício dialógico que corrobora a natureza das parcerias que subjazem ao projeto. Referências parcerias intrínsecas ao projeto e que decorrem da lógica de formação de professores, os artistas e a equipa da Fundação Calouste Gulbenkian responsável pelo projeto; parcerias institucionais que viabilizam a existência do projeto entre a Fundação Calouste Gulbenkian, os Centros de Formação António Sérgio, Centro Oeste e os Espaços de Escolas implicados; e ainda uma parceria externa, entre a Fundação Calouste Gulbenkian e a Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento da Universidade Nova de Lisboa, que pretende desenvolver investigação sobre o projeto e potenciar a sua ampliação e disseminação. Com este objetivo se procura apresentar a apresentação das premissas, da organização e de experiências de seguida, iluminando aspetos relacionados com a investigação em curso e que remetem para as fronteiras da pedagogia, da arte e a formação.

Palavras-chave pedagogia, formação contínua de professores, investigação, arte

Introdução

Mantendo-nos fiéis ao exercício dialógico proposto, apresentamos uma transcrição da conversa mantida na sessão.

A circunstância da ~~essa~~ ter decorrido no final da partilha de experiências sobre o trabalho em rede em educação, justifica o facto de aparecerem no texto referências aos contributos anteriores que optámos por manter.

No decorrer da conversa foi apresentado um vídeo sobre o projeto 10x10 que está disponível no programa Descubrir em <https://vimeo.com/album/2863608> (acesso em 18 de setembro de 2014)

Maria de Assis Swinnerton

O projeto que vimos apresentar ~~chama-se~~ 10X10, surge como e porquê no âmbito da ação do Programa Gulbenkian Educação para a Cultura e Ciência?

Para já é importante ~~dizer~~ que se trata de um Programa que tem por missão coordenar as equipas educativas da Fundação Gulbenkian no trabalho ~~de~~ mediação do seu vasto património. Estamos a falar de equipas constituídas por educadores, muitos deles artistas, que utilizam os processos artísticos como inspiração para desenhar as estratégias educativas das atividades que desenvolvem.

Trabalhamos ~~data~~ a semana para o público escolar, das 10h00 às 18h00 e em horário pós labor ~~de~~ semana para o público em geral, seja em família, seja autonomamente para crianças, jovens e adultos.

Quer isto dizer que acabamos por ter um volume de pessoas muito significativo que vêm do lado das escolas, professores e alunos. São atualmente cerca de 50 mil por ano aqueles que participam nas atividades desenhadas para o público escolar, contra os cerca de mil que participam nas atividades disponíveis ~~para~~ o público geral. Assim, ao longo do tempo, temos vindo a ~~aproximar~~ conhecer cada vez melhor as características e os condicionamentos do público escolar. Criámos inclusivamente um conselho de professores que nos está a ajudar a refletir ~~sobre~~ a nossa oferta educativa para escolas, desde os conteúdos propriamente ditos até à forma de os comunicar. O seu contributo tem sido valioso e está na origem de várias alterações que decidimos introduzir no programa de atividades para o ano letivo de 2014/15. O ~~at~~taza pontos de vista é fundamental.

Neste contacto próximo com professores e alunos começámos a identificar alguns problemas e queixas recorrentes. É por exemplo

muito comum ouvirmos desculpas dos professores, do género: «esta turma é muito difícil, os alunos não são participativos, vêm de contextos problemáticos». E depois, o comportamento dos alunos durante a atividade revela-se ágil, atento, assertivo, constituindo muitas vezes uma surpresa para o próprio professor. O professor não imaginou que num contexto diferente os alunos pudessem comportar-se e envolver-se de outra forma. Acabam por revelar qualidades de pensamento e ação que os professores pensavam que eles não tinham.

Sabendo que há sempre uma distância entre o nosso discurso e a nossa prática, entre o que desejamos fazer e o que realmente conseguimos fazer, procuramos desenvolver práticas pedagógicas muito interativas e participativas utilizando as artes como estratégia. Acreditamos no enorme potencial educativo da arte, encontrando nela uma força única, como dizia Sophia de Mello Breyner, uma força radicada no facto de que «a arte não explica, a arte implica». Uma implicação que se reflete na convocação do ser como um todo. Ou seja, no pensamento (*sands*) e no sentimento (*arts on*) e no fazer (*hands on*). Procuramos portanto que as nossas atividades promovam sempre uma relação intensa entre estas três dimensões da perceção da realidade, porque essa relação nos ajuda a questionar e a conhecer a realidade por várias vias, para além da racional, convocando de forma eficaz a participação e o envolvimento dos alunos. Este aspeto é curioso porque os alunos parecem não se dar conta de que estão a aprender. Como se divertimento e aprendizagem fossem incompatíveis. Para os alunos aprender significa ouvir o professor dar a matéria que depois precisam de memorizar e repetir nas respostas dos testes.

Foi a partir destas queixas algo estereotipadas que marcam o discurso dos professores e dos alunos que começámos a imaginar uma maneira de introduzir mudanças. Por isso tendo em mente o discurso da desmotivação dos professores e dos alunos, os alunos não trabalham, sou obrigado a cumprir metas, a concentrar-me na matéria, a não perder tempo. E do outro lado o discurso da desmotivação dos alunos: as aulas são chatas, é muito tempo na escola, não vejo qual é a pertinência daquilo que estou a aprender na escola porque depois na realidade não serve para nada.

Comparando estas queixas e preocupações com os resultados das nossas atividades, há um mundo de diferença evidente que não podemos comparar a capacidade de interessar e motivar alguém uma vez durante 3 horas de duração de referência das nossas atividades com aulas contínuas várias vezes por semana e que se

repetem ao longo de um ano letivo. Mas assim se sentimos que valia a pena explorar o potencial de encontro destes dois mundos percebendo as suas diferenças, condicionalismos e potencialidades. Afinal os artistas educadores também precisam comunicar, transmitir conhecimento aos participantes, E a ideia do 10X10 surge precisamente deste pressuposto: vamos juntar os conhecimentos e os constrangimentos, as características de dois tipos de ensino completamente diferentes. De um lado o ensino formal conduzido pelos professores e o seu saber na sala de aula e do outro os artistas e do seu saber aplicado no desenvolvimento de atividades educativas em contexto não formal. Vamos ver até que ponto é que uma colaboração entre eles, refletindo em conjunto sobre estas questões, pode trazer ideias renovadoras que possam inclusivamente dar origem a novas estratégias pedagógicas a aplicar na sala de aula com a capacidade de motivar os alunos e estimular a sua curiosidade.

O projeto vai agora na segunda edição e gostaria de vos mostrar um pequeno filme que resume os objetivos e os primeiros impactes do projeto pela voz dos seus principais atores: os professores, os artistas e os próprios alunos e que pode ser encontrado em <http://descobrir.gulbenkian.pt/Descobrir/pt/Homepage> (último acesso em 18 de setembro de 2014).

Porque a falarmos sobre os projetos também vamos refletindo e descobrindo coisas novas sobre eles, gostaria de estabelecer algumas relações com afirmações e pontos expostos nas comunicações desta tarde. Gostei imenso e aprendi muito com os projetos apresentados. Sinto a necessidade de partilhar convosco algumas considerações, reflexões pessoais que ganharam consistência com a experiência do projeto. Está aí o sempre a falar de igualdade e a trabalhar para a igualdade, mas deveríamos dar mais atenção ao facto de sermos desiguais e trabalharmos em situações desiguais. Não podemos partir para a construção do que quer que seja a partir do pressuposto de que estamos todos em pé de igualdade. O que devemos querer é a igualdade de oportunidades para sermos felizes e para nos realizarmos. Partindo desta constatação devemos encontrar no terreno formas de resolver os problemas que não passam pela adoção de modelos. Os modelos têm que ser ajustados aos contextos, aos atores, a protagonistas das ações. Uma afirmação óbvia, mas nem por isso evidente, pois se recorre frequentemente em modelos e na replicação de modelos. O segredo, parece está não empero, na capacidade de nos articularmos e colaborarmos para concretizar localmente

aspirações globais. Daí as redes serem cada vez mais importantes nesta dinâmica. As redes, a distribuição de responsabilidades, a partilha de tarefas e de saberes são fundamentais em Portugal para valorizar o centralismo e para darmos pouco protagonismo às pessoas e à sua capacidade de agir no contexto que as envolve.

Um dos aspetos relevantes no projeto 10x10 foi o envolvimento das pessoas, a sua dinâmica, a sua emergência, por se sentirem protagonistas e autoras daquele pequeno projeto pedagógico que está a acontecer. Isso é fundamental. Frequentemente as pessoas recebem orientações com explicações mais: tem de ter este objetivo, tem de cumprir estas regras. As pessoas não se envolvem se não sentem que podem contribuir para fazer a diferença. Porque não há modelos perfeitos! Os modelos são aquilo que conseguimos, numa determinada realidade, pôr em prática. Devemos estar sempre a questionar e a refletir sobre a aplicação prática, no sentido de encontrar formas de os fazer evoluir e progredir.

No contexto do 10x10, foi curioso verificar que professores do mesmo nível de ensino, em contextos de trabalho muito semelhantes, perante um mesmo desafio, assumiram posições opostas. O que um dizia que podia fazer o outro dizia que não podia. O grau de liberdade de ação não se define apenas pelo sistema e pelas suas regras. Define-se também a partir da capacidade de iniciativa e da responsabilidade que cada um decide assumir na interpretação e na aplicação das regras. E esta tomada de consciência é fundamental para a igualdade que queremos construir.

Elisabete X. Gomes

É aqui que eu entro agora, Maria. Eu vinha aqui em representação de um trabalho que estou a desenvolver com a Teresa Gonçalves e mais recentemente com a Ana Luísa Pires, dar espaço, digamos, um trabalho que está a ser feito em parceria e que eu queria colocar muito no presente.

O trabalho que nós vimos aqui apresentar é um trabalho que está em curso e portanto eu não venho dar resultados sobre o projeto 10x10, venho antes falar do modo como, dentro de uma unidade de investigação que foi caracterizada na sessão da manhã por Mariana Gaió Alves, nós podemos encontrar um espaço de autonomia e de vontade para estudar alguns fenómenos empíricos que traduzem alguns dos temas que temos sempre vindo a

trabalhar: que traduzem estas relações entre diferentes contextos educativos, que traduzem esta contaminação entre diferentes modos de pensar, de fazer ~~acontecer~~ agir dentro daquilo que pode ser entendido, de um modo muito global, como um espaço comum. É esta ideia que diferentes instituições partilham esta ideia da educação com um bem comum.

Ajudanos a evidenciar modo como, quase 100 anos depois do movimento da educação nova ter sido materializado em alguns princípios básicos por Adolphe Fernès, podemos verificar esta ideia de como na Gulbenkian, que é uma instituição privada, houve alguma iniciativa para, em espaços e tempos microscópicos, digamos, retomar um dos princípios da educação nova, que era a ideia da escola como ~~laboratório~~ *laboratório pedagógico*

Um dos aspetos que me interessava aqui aflorar com a Maria era precisamente o modo como há uma rede ~~que este projeto~~ 10X10. Este projeto 10X10 é um projeto de formação contínua de professores, que tem este formato em termos oficiais, é um projeto de formação contínua que se organiza em 2 tipos de ações de formação: um curso e uma oficina, e que ~~para a próxima~~ montagem, digamos, de uma rede para que ele possa existir e funcionar ao longo destas edições.

Se calhar uma primeira questão que eu gostava de colocar à Maria era precisamente, como é que foi, não pensar a rede, mas antes organizar uma rede ~~de~~ a partir de uma vontade, a um projeto que se pretendia implementar. Como é que foi esta organização desta rede e como é que tem sido, já há 2 anos que ela funciona? Como gerir os diferentes atores que estão implicados nesta rede? Estando a falar da Fundação Calouste Gulbenkian, estamos a falar de escolas secundárias, estamos a falar de um centro de formação, e portanto temos aqui um conjunto de atores, de profissionais, que se associaram para fazer com que este projeto existisse. Esta era a primeira questão que eu gostava de te colocar.

Maria de Assis Swinnerton

Os parceiros foram surgindo de uma forma muito orgânica. E os parceiros não são apenas as instituições envolvidas no projeto, são também e principalmente o núcleo central deste projeto, a parceria professor/artista. Era vital que os professores estivessem

¹Veja-se por exemplo os trabalhos de Monteiro (2005)

motivados e que quisessem participar neste trabalho de pesquisa onde nada lhes é garantido à partida. Pelo contrário, exigido um trabalho, um esforço extra para além daquilo que é a sua carga as suas responsabilidades habituais. Para fazer isto é mesmo necessário estar com vontade. O mesmo se aplica à escolha dos artistas. Tinham que ser artistas abertos e generosos, não demasiado centrados no seu ego, mas ao mesmo tempo artistas ativos, continuam a desenvolver os seus trabalhos artísticos para além sua experiência na área da educação. E artistas que não encaram sua experiência educativa como uma atividade alternativa que apenas contribui para a sua subsistência. Artistas de disciplinas que encaram o seu trabalho educativo como um campo de inspiração e pesquisa que enriquece o seu trabalho artístico. Efetivamente quando procuramos parceiros para realizar um projeto não podemos escolher em abstrato, neste caso, simplesmente porque são professores e artistas.

Nesse sentido, a nossa grande preocupação foi ir ter com dois centros de formação de professores que já eram nossos parceiros e pedir-lhes ajuda para definirmos os contornos do projeto em conjunto: como divulgar, como escolher os professores para garantir um leque diversificado de professores motivados, qual o melhor calendário e a duração certa para cada uma das etapas do projeto para que este se concretizasse com rigor, garantindo ao mesmo tempo a sua execução dentro dos constrangimentos de uma prática letiva exigente. Na primeira edição, a seleção dos professores foi feita por concurso e cada uma das escolas a que o professor pertencia sempre parceira do projeto. Reunimos depois com os diretores de cada uma das escolas em causa, com o objetivo de clarificar os compromissos e as responsabilidades da Fundação das respetivas direções das escolas. A este respeito houve uma diferença importante entre a 1ª e a 2ª edição do projeto. Na 1ª edição os professores estavam efetivamente muito engajados e dedicaram em absoluto a este projeto, mas nem sempre o seu relacionamento com as respetivas direções era o melhor. Teria sido importante manter um contacto de proximidade entre a Fundação e as direções das escolas para a mediação de alguns problemas que entretanto surgiram, mas não houve disponibilidade para tal e apesar de existir um conjunto de princípios acordados o envolvimento das escolas em termos de parceria, ficou muito fluído e superficial. Aliás este ponto foi um aspeto amplamente debatido na identificação das mudanças a introduzir na 2ª edição do projeto.

Apesar de irmos sempre avaliando cada sessão para depois construir a seguinte, não se pense (isto também se relaciona com

questão dos modelos que funcionam (ou não) que ao encontrarmos uma solução para os problemas identificados na 1ª edição conseguimos resolver os problemas todos na 2ª. Resolvemos aqueles problemas, mas encontramos outros problemas.

Ficou claro que o 10x10, embora seja longo para a realidade da vida quotidiana de um professor, é curto para estimular o fazer diferente, a vontade e a capacidade de mudar. Quando estamos sozinhos a mudança é muito mais difícil do que quando estamos em grupo, e portanto o ter 10 professores de escolas diferentes, cada um no seu sítio, num meio adverso, era completamente diferente de ter um grupo de professores da mesma escola, que de alguma forma, depois de o projeto se retirar, pudessem criar cumplicidades e entreajudar a continuidade daquelas que tinham sido as experiências positivas do projeto vivido. E foi por isso que decidimos na 2ª edição ficar apenas com 2 escolas trabalhando com 4 professores em cada uma. A escolha incidiu sobre as escolas em primeiro lugar, para garantir o empenhamento e a cumplicidade dos diretores relativamente às exigências do trabalho do 10x10.

Isto permitiu aprofundar consideravelmente a relação de parceria com a escola, mas ao mesmo tempo tivemos um azar: a 2ª edição coincidiu com o ano em que ocorreu o curso para a colocação de professores e, por essa razão, só pudemos contar com as candidaturas dos professores efetivos, não contando com o facto de numa das escolas haver apenas aquele número de professores disponível para participar no projeto. Entretanto foram os professores que escolheram o projeto, eles foram selecionados por si mesmos, porque não havia alternativa. E isso deixou marcas no funcionamento global.

Elisabete X. Gomes

Isto remete para outro aspeto que também foi falado esta manhã: que é esta ideia da iniciativa própria, da criação de redes que se fazem com as pessoas e não apenas com as instituições, que se fazem por iniciativa de quem está implicado.

Tal como já foi dito hoje, a investigação pode ser vivida de muitas maneiras, e um dos modos de viver a investigação é considerar que o seu papel não é apenas, como nos diz o Robert Stake (2004), não é apenas mapear e conquistar o mundo, é também sofisticar a sua contemplação. E portanto quando nós propusemos à Maria, um projeto de investigação que acompanhasse as propostas e o

trabalho que estava a ser feito dentro da Gulbenkian, o que nos interessou foi precisamente o modo como estas iniciativas muito localizadas, permitem abrir espaços e tempos de autonomia, que à partida parecem não existir. É portanto foi para estudar estes espaços de tempo de autonomia, que os professores podem recuperar em alguns projetos de formação e em algumas redes e parcerias que nos interessou trabalhar neste projeto.

Um aspeto essencial, e que justificamos a nossa insistência por este fenómeno e por este processo de trabalho, que é um projeto piloto, é um dos aspetos que nos pareceu muito relevante foi o modo como é um projeto que apoia os professores como docentes. Nós queremos a verificar, e no discurso que nos apresentamos até aqui isso tornou-se visível, que os professores estão cada vez mais constrangidos, seja com a legislação, seja com a pressão dos rankings, seja com a questão das colocações, estão cada vez mais constrangidos a cumprir um conjunto de medidas, um conjunto de tarefas que têm de ser executadas, e portanto, esta ideia de professores poderem, de alguma maneira, recuperar um espaço de autonomia e propor modos de trabalhar, propor modos de viver a sua profissionalidade de um modo não burocrático, um modo autónomo e mais livre, interessa-nos particularmente.

E neste sentido um dos aspetos que aqui colocamos em questão é que, sendo um projeto, o 10X10 não oferece um conjunto de materiais e estratégias para aplicar na sala de aula. E o que nos interessou aqui perceber foi: como é que a arte e a pedagogia se podem articular no sentido de criar estratégias pedagógicas que podem, de alguma maneira, desencadear novas vontades e novas sinergias dentro da sala de aula? Esta foi uma das nossas questões prioritárias para querermos acompanhar este projeto de formação, com um projeto de investigação.

Queria apenas fazer mais uma questão muito curtiinha à Maria, que era:

Qual é que pode ser o papel das universidades, e neste caso especificamente dos centros de investigação, em acompanhar este tipo de projeto? Já a U. j. Y. n. e. i. Y. Z. c. a. c. g. b. (E. g. e. i. Y. b. c. g. d. f. levou a aceitar a nossa proposta, e a querer trazer mais um ator para esta rede e parceria que já era, à partida, função predeterminada de vários elementos de trabalho?

Maria de Assis Swinnerton

Curiosamente nós tínhamos feito já uma primeira abordagem ao Instituto de Educação de Lisboa. Fomos nós que tomámos a iniciativa de os contactar, de lhes falar sobre as ambições do 10X10 e de os convidar para virem assistir às aulas públicas, precisamente com a pretensão de desenvolvermos um trabalho de colaboração, partir daquilo que descobríssemos em relação às estratégias desenvolvidas durante este projeto. Entretanto, no âmbito da qual de investigadoras representando a UIED vieram ter connosco e demonstraram estar muito interessadas no projeto e nos seus pressupostos. O facto de estarem atentas, terem tomado a iniciativa de vir às aulas públicas e logo em seguida de propor uma colaboração connosco foi para nós decisiva.

É preciso tomar em consideração que um projeto com estas características é caro, devido à sua escala. Consome muitos recursos para um universo restrito, se contabilizarmos o número de professores, artistas e envolvidos. Envolvemos 10 professores e 10 artistas, na 1ª edição, 8 professores e 8 artistas na 2ª edição e na 3ª edição, irão participar duas escolas em Lisboa cada uma com 3 professores e 3 artistas, uma escola no Porto e outra em Guimarães, cada uma com 2 artistas e 2 professores. Posto isto, o grande objetivo deste projeto é encontrar uma forma de ganhar escala. Pensamos nestas três edições como uma espécie de laboratório que nos ajudará a encarar esse desafio com ferramentas importantes, e para fundamental o apoio científico e a colaboração com a Universidade.

Partimos do princípio de que estamos todos de acordo que o sistema de educação tal como está montado não está a funcionar e que é preciso mudar as regras, inclusivamente a nível das pedagogias dominantes. O 10X10 está a propor outras regras e a experimentar práticas pedagógicas alternativas no terreno. É preciso refletir sobre estas experiências, avaliar a sua eficácia e o seu impacto para lhes dar consistência teórica. Se a avaliação for positiva, teremos que pensar em conjunto quais as vias para divulgar, partilhar e expandir estas práticas pedagógicas pela comunidade escolar. Temos para isso algumas ideias ainda em estado de gestação. Uma delas, talvez a mais ambiciosa, é a possibilidade de termos a criar uma formação específica, talvez um seminário seguido de estágio assistido, no âmbito de uma licenciatura ou de um mestrado de formação de professores. Acreditamos que o impacto na mudança do sistema será potenciado com a formação de um novo corpo docente. Embora seja

igualmente fundamental apostar na formação contínua, é mais difícil conseguir que estas práticas de mudança sejam assimiladas e mantenham a mesma capacidade de resistência e mobilização dos professores junto de profissionais que se adaptaram ao sistema com práticas de rotina muito enraizadas.

Elisabete X. Gomes

Para terminar queria só introduzir mais uma abordagem que tem vindo a trabalhar para compreender este projeto que é pensar com Gert Biesta por exemplo, nos princípios de uma pedagogia da interrupção que é um pouco aquilo que nós podemos perceber com algumas das propostas que são feitas por este projeto. Isto porque se interrompe alguma burocratização que tende a invadir a escola, porque se interrompe as aulas que têm tido no espaço escolar, porque se interrompe um método magistral e monodiscursivo, digamos, que tende a invadir escolas nomeadamente no contexto de uma nova pressão por parte da regulação central do nosso sistema educativo. Estas interrupções afectam o modo burocrático e mecânico do funcionamento da escola, introduzindo espaços de liberdade que permitem que se cumpra um dos requisitos da escola: tornar as coisas do nosso mundo comum mais disponíveis e mais acessíveis a mais pessoas

Referências bibliográficas

- Biesta, G. J. (2006). *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. Boulder, London: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. J. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: ethics, politics and democracy*. Colorado: Paradigm.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2010). The Hatred of Public Schooling: The school as the mark of democracy. *Educational Philosophy and Theory*, 42 (5), 666-682.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2013). *Inference of the school. A public issue*. Leuven: Education, Culture & Society Publishers.
- Monteiro, A. R. (2005). *História da Educação. Uma perspectiva*. Porto Editora e CIEC-UL.
- Stake, R. (2004). *arte do estudo de caso*. Fundação Calouste Gulbenkian.

²Vejam-se os trabalhos do autor publicados em 2006 e 2010.

³Veja-se a este propósito os trabalhos de Masschelein e Simons (2010, 2013).

Capítulo 11

Mega Agrupamento de Escolas - organização pedagógica, vertical e em rede: um projeto de intervenção

Manuel Porfírio

Mega agrupamento de Escolas João de Barros, Seixal

Resumo

O Agrupamento de Escolas em causa, como qualquer agrupamento vertical que tenha a sede numa escola secundária e passa a integrar um agrupamento vertical existente com vários níveis de educação e ensino (do pré-escolar ao 3º ciclo), vários projetos e parcerias em desenvolvimento e com climas de escola e modos de organização e funcionamento distintos, carece um olhar pedagógico que encontre linhas de ação fortes e consistentes que construam um novo modelo partindo do existente, isto é, levando em linha de conta as sinergias próprias de cada subsistema e tenha em linha de conta entropias que, por vezes, existem ou são criadas e que são próprias destes modelos de organização escolar.

As escolas e as organizações, têm vida própria construindo de acordo com um tempo e contexto, um e outros, interagindo diversos atores, têm a sua própria história. A liderança é o motor que aciona todo o conjunto, assegura o cumprimento coletivo e traça novas metas, indispensáveis para responder a novos desafios. Por esta razão, existem mais de liderança e menos de líder e é considerado um fenómeno complexo que engloba o líder ou líderes do grupo e as suas relações com o grupo de seguidores e o tipo de relações que mantêm com o líder, a natureza do contexto problemático a ser resolvido. (Projeto Educativo: \ c f U elaboração, monitorização e avaliação; Lisboa, Alameda P.)

Palavras-chave: Agrupamento, Projeto Educativo de Agrupamento, Visão, Liderança, Metas de Aprendizagem, Plano de Melhorias, parcerias, Redes.

Introdução

O Agrupamento de Escolas em causa, como qualquer agrupamento vertical que tenha a sede numa escola secundária e passa a integrar

um agrupamento vertical existente com vários níveis de educação e ensino (de pré-lar ao 3º ciclo) vários projetos e parceiras em desenvolvimento e com climas de escola e modos de organização e funcionamento distintos, carece de um olhar pedagógico que encontre linhas de ação fortes e consistentes e que construam um novo modelo, partindo do existente, levando em linha de conta as sinergias próprias de cada subsistema e tendo em linha de conta entropias que, por vezes, existem ou são criadas que são próprias destes modelos de organização escolar.

Assim, elaborar um projeto de intervenção de acompanhamento da função de Diretor carece de uma análise prévia e uma consequente estruturação diferentes de uma escola isolada, tendo sempre presente que parte da atividade do Diretor passa por assentar e estabelecer ligações multifuncionais com cargos e estruturas que carecem de uma organização devidamente planificada e entendida quer do ponto de vista dos órgãos administrativos quer dos pedagógicos, tendo sempre em linha de conta o menor prejuízo pessoal possível para alunos, pais, professores e funcionários.

As escolas são organizações, têm vida própria, estão a ser criadas de acordo com um tempo e um contexto, um e outro mutantes, têm diversos atores, têm história. A liderança é o que articula todo o conjunto, assegura o cumprimento de um rumo coletivo e traça novas metas, indispensável para responder a novos desafios do futuro. Porém a liderança não se define pelo cargo, mas sim pelo reconhecimento da comunidade escolar. É um fenómeno complexo que engloba o líder ou líderes do grupo e as suas características, o grupo e o tipo de relações que mantêm com o líder, a situação ou o contexto.

A. Modelo de organização

A missão da escola pública (entendemos aqui escola no sentido genérico, enquadrado nela o agrupamento) é facultar a todos os seus alunos as melhores condições de aprendizagem e aos professores as melhores condições de ensino com recurso a instalações dignas e a equipamentos técnicos e recursos pedagógicos de qualidade.

O Agrupamento de Escolas é, neste contexto da missão da escola pública, um conjunto desarticulado, uma vez que não existem em todas as escolas as mesmas condições, em particular no que refere a recursos. De salientar as condições em que se encontra a Escola Secundária, cujas obras de requalificação se

encontram por concluir e uma EB1 que continua sem refeitório, obrigando os alunos a deslocarem-se para a Escola Básica de 2º e 3º ciclos.

Quanto à conclusão das obras da Escola Secundária, existe a confirmação do Presidente da Parque Escolar de que as obras estarão totalmente concluídas até final de 2016, facto que irei monitorizando ao longo do mandato. No que se refere ao refeitório da Escola de 1º ciclo, a situação é da competência da Câmara Municipal que não me manifestou grande vontade em equipar a escola com os equipamentos necessários ao funcionamento do refeitório e respetivas obras. Irei igualmente monitorizar esta situação com a Autarquia.

A definição da missão do Agrupamento carece de uma estratégia de desenvolvimento e colaboração em que devem intervir todos os órgãos do mesmo e à Autarquia Local com as suas variáveis relativas aos equipamentos do 1º ciclo e ao pessoal da Escola Pré

Por outro lado, a definição da missão tem que ser, em meu entender, mais do que uma vontade do diretor, um anseio coletivo expresso no seu Projeto Educativo para o qual devem contribuir, de igual modo, todos os membros da comunidade educativa e é isso que me proponho dinamizar: Construir o Projeto Educativo de Agrupamento que seja efetivamente uma carta de missão em que todos se revejam, no sentido do sucesso educativo estando bem de toda a comunidade escolar.

Deve, contudo, pautar-se por valores e visão estratégica que possam constituir e diferenciar o Agrupamento de Escolas como uma unidade de excelência com identidade e imagem de qualidade próprias, tendo em linha de conta aspetos muito importantes relacionados com o contexto socioeconómico e a diversidade da população discente das escolas do 1º ciclo, da Básica com 2º e 3º ciclos e da Secundária.

Do ponto de vista organizacional, há aspetos relacionados com a teoria das Escolas Eficazes (Wisconsin Department of Public Instruction, 2000), no que se referem a características para uma organização pedagógica de sucesso com os quais concordo e que pretendo desenvolver no modelo de organização e desenvolvimento do Agrupamento:

1. VISÃO – corresponde a uma definição clara de objetivos em que toda a comunidade (Pré Escolar, 1º Ciclo, 2º e 3º Ciclos e Secundário) se reveja. O Projeto Educativo do Agrupamento tem que

receber o contributo de toda a comunidade e pautar por princípios e objetivos de sucesso escolar consequentes no prosseguimento de estudos ou procura de carreiras profissionais alternativas (relativos à organização da oferta educativa) e por valores de democracia, igualdade e respeito solidário, no que se refere ao relacionamento e convivência escolar e comunitária.

Esta definição da visão Agrupamento, que considero um dos grandes princípios do seu desenvolvimento, tem que assentar noutras características que se constituem como linhas orientadoras da ação e motivação dos vários atores, a saber:

2. **LIDERANÇA** – É fundamental e imprescindível que no Agrupamento de Escolas haja um conjunto de atores: professores, alunos, funcionários, encarregados de educação que se predisponham a dedicar parte do seu tempo a apoiar a comunidade e a alcançar a visão a que nos propusermos no Projeto Educativo de Agrupamento, em interligação estreita e convivência democrática e num espírito coletivo que não pode admitir vanglórias e anseios pessoais ou individuais. É o coletivo, na minha perspetiva, que deve reger o funcionamento do Agrupamento, salvaguardando, é claro, os deveres, direitos e competências de cada um dos órgãos e de cada um dos membros.

Respeito mútuo e empatia pelo sucesso escolar: objetivo primeiro e principal.

3. **ELEVADOS PADRÕES ACADÉMICOS** – isto é, a definição do que os alunos devem aprender para alcançar as metas propostas. É um aspeto fundamental para que os professores definam claramente os seus processos de ensino e os encarregados de educação conheçam as finalidades e metas da aprendizagem.

As Metas de Aprendizagem que estão definidas para alcançar até 2015 e que se inserem num Programa multinacional a que o Ministério da Educação aderiu com vista a alcançar, em 2021, níveis de excelência académica, devem constituir as metas para o Agrupamento de Escolas, depois de afinadas e reformuladas, se for o caso, pelos Grupos de

Recrutamento e pelo Conselho Pedagógico.

adiante apontaremos as metas de sucesso educativo a alcançar e a que as escolas do Agrupamento se propuseram

4. Competência SÓCIOECONÓMICAS - estimular no Agrupamento os princípios de ajuda, incluindo nestes, as atitudes e competências dos órgãos locais autárquicos e comunitários (Clubes, Associações, Agremiações, etc.) e interagir com as estruturas associativas de estudantes e de pais e encarregados de educação para os objetivos sejam alcançados em benefício de todos os alunos e, em particular, de alguns grupos mais carenciados. Parece-me muito importante que o Agrupamento de Escolas continue a usufruir das potencialidades do Programa PERA do Ministério da Educação particular, da cedência de leite e pão que a empresa Pingo Doce tem fornecido gratuitamente à Escola Básica de Corroios e que carece da sensibilização de entidades locais para o transporte destes produtos para escola, entre outros aspetos.
5. PARCERIAS ENTRE FAMÍLIAS, AGRUPAMENTO E COMUNIDADE - ligam-se com o aspeto anterior e são fundamentais para que a estabilidade social e comunitária no e para com o Agrupamento sejam positivas.

Neste aspeto, quero referir o Plano de Melhorias em desenvolvimento na escola Secundária, resultante do compromisso da avaliação externa da escola em que intervieram representantes da comunidade educativa.

Os princípios e estratégias em desenvolvimento pelo Plano de Melhoria em que participa toda a comunidade escolar (alunos, pais e encarregados de educação, professores e funcionários) deverão, com as devidas adaptações e depois de ouvidos os órgãos pedagógicos, serem implementados em todo o Agrupamento.

Ainda ao nível das parcerias a que me refiro, as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) neste momento em desenvolvimento e articulação com as Associações de Pais, devem ser avaliadas e aprofundado o modelo desenvolvido que, em meu entendimento deve continuar, carecendo se for essa a

conclusão, de maior ligação ao Agrupamento para melhor rentabilizar os recursos humanos existentes. Neste particular (AEC) quero tomar em linha de conta, sempre, o interesse das famílias e dos alunos não descuidando as necessidades de recursos humanos do Agrupamento, na linha de uma parceria bem que os atores do Agrupamento se revejam.

As Atividades de Tempos Livres, igualmente da responsabilidade das Associações de Pais, é outra atividade que merece a minha atenção e o desenvolvimento e criação de novas valências nas escolas, em particular no 1º ciclo, deve ter em linha de conta os projetos globais e os planos de atividades do Agrupamento, articulados com as propostas das Associações de Pais para o Plano Anual de Atividades através de um trabalho colaborativo com a Autarquia, as Associações de Pais e a Direção do Agrupamento.

Todo o trabalho cooperativo e pedagógico que se desenvolve nas escolas do Agrupamento deve constar do seu Plano Anual de Atividades e ser aprovado pelos órgãos respetivos: Conselho Pedagógico, Conselho Administrativo e Conselho Geral para que a componente letiva e pedagógica não seja colocada em subalternidade, devendo articular-se no seu conjunto.

A procura de novas parcerias e protocolos de colaboração com outras entidades, em particular com empresas e empresários caso dos estágios dos alunos dos cursos profissionais do ensino secundário é de extrema importância e exige um trabalho aturado em que as equipas docentes do ensino profissional são fundamentais.

6. DESENVOLVIMENTO PROFSSIONAL - é fundamental que sejam proporcionadas oportunidades de formação contínua a professores e funcionários do Agrupamento de Escolas e que as mesmas sejam cada vez mais valorizadas, em ligação com o CFAE (Centro de Formação de Associação de Escolas) e com outras entidades, nomeadamente a Câmara Municipal no que se refere aos funcionários que estão na sua esfera de competência.

A melhoria e atualização de saberes e competências técnicas e profissionais são fundamentais e têm ligação

direta com a melhoria do relacionamento interpessoal com o sucesso escolar.

Os Planos de Formação de Pessoal Docente e Não Docente serão documentos fundamentais para darem resposta aos princípios que defini e devem, nesse sentido, serem construídos com o contributo das chefias, ouvindo os setores que deles respeito, tendo em atenção as necessidades de formação e os recursos colocados à sua disposição. O trabalho em sede de Comissão Pedagógica do CFAE será fundamental para encontrar respostas a este nível.

Proponho, igualmente, a desenvolver com as Associações de Pais e Encarregados e Educação ou com Associação de Pais do Agrupamento essa for a sua vontade, ações de formação com o enfoco na vertente parental, de comunicação e de entreajuda com os professores titulares/Coordenadores de Estabelec e Diretores de Turma, no sentido de se encontrarem os melhores caminhos para a resolução de muitos problemas e disfunções que hoje encontramos nas escolas do Agrupamento ao nível do comportamento/indisciplina com reflexos muitas vezes no sucesso das aulas dos alunos.

As Associações de Pais e Encarregados de Educação têm, a meu ver e por experiência própria, um papel muito importante nas questões da indisciplina das escolas e nem sempre tenho encontrado atitudes proactivas que ajudem a resolver muitos problemas existentes, perdendo pormenores administrativos que em nada contribuem para o bom funcionamento da escola e do relacionamento entre órgãos institucionais do Agrupamento. Parece-me que o diálogo e a união entre todas as Associações de Pais e Encarregados de Educação do Agrupamento pode ser um caminho importante para o estar da comunidade escolar, mas tenho a consciência de que são caminhos em que só posso ser parceiro ativo e colaborante.

7. MONITORIZAÇÃO PERMANENTE : através das equipas de avaliação interna serão recolhidos, por inquérito e recolha de dados, todos os elementos considerados fundamentais para se perceber, analisar e

concluir sobre o andamento dos programas escolares, do sucesso e insucesso, bem como o contributo dos profissionais dos pais e encarregados de educação e das entidades que aceitaram participar em órgãos da Escola, nomeadamente o Conselho Geral.

Assim, com base nestes pressupostos e nestes princípios, é possível começar a delinear um projeto estratégico colaboração de toda a comunidade de avaliar a participação e o contributo de todos na consecução dos objetivos específicos que serão definidos no trabalho do dia nos órgãos e grupos específicos, partindo de um princípio fundamental de que colaborar com o Agrupamento não termina nem é suficiente com a mera participação em reuniões trimestrais ou outras sem qualquer outro contributo, como acontece em muitas que resultam em querelas desnecessárias e análise de problemas que não passam de miudezas de que nunca consultarão quaisquer benefícios para o sucesso escolar e o bem-estar da comunidade escolar.

B. Estrutura administrativa e pedagógica do agrupamento

Passo, de seguida, à estruturação do funcionamento da Gestão e Administração do Agrupamento níveis que considero mais corretos e tecnicamente mais precisos para encantar e organizar a realidade em que estamos, sem entrar em pormenores funcionais do dia, desvalorizando, porque se trata de rotinas, aspetos comezinhos e comuns em todas as organizações, como sejam a organização funcional e diária dos serviços administrativos ou a distribuição dos assistentes operacionais necessária no conjunto das escolas, mas rotina não inovadora.

Vou considerar, na organização do Agrupamento da Escola, níveis de hierarquia fundamentais para o bom funcionamento, dos serviços e das escolas. Segundo Mintzberg (Estrutura e Dinâmica das Organizações) apenas na definição dos patamares de estrutura da organização para aplicar ao Agrupamento a que propomos o modelo organizacional é o seguinte:

VÉRTICE ESTRATÉGICO:

Assegura o cumprimento das leis e dos princípios da Missão e dos Valores do Agrupamento de forma eficaz, através do Projeto Educativo do Agrupamento, do Projeto Curricular do Agrupamento, do Regulamento Interno e das normas emanadas do Conselho Geral e da Comissão de Trabalho da Educação. Os órgãos do Vértice Estratégico que têm um papel

ativo no funcionamento do Agrupamento são o Diretor e a sua equipa, incluindo nesta os Coordenadores do Estabelecimento, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo. O Conselho Geral, enquanto órgão de supervisão pode, nas suas decisões, influenciar as decisões daqueles órgãos, mas não gerir o Agrupamento: Regula, monitoriza e define estratégias, podendo, em certas situações ter um papel mais ativo mas não gestor.

O Diretor ou os órgãos diretos a que preside são os responsáveis pela gestão e supervisão que tem os seguintes itens inalienáveis:

- gestão de recursos humanos e de conflitos;
- comunicação direta/indireta com os membros da comunidade educativa do Agrupamento e organização e logística das atividades diárias e periódicas;
- responsabilidade para com todo o Agrupamento e dele para com toda a comunidade. Ao Diretor compete representar o Agrupamento, não sendo admissíveis outras formas que não sejam delegadas por ele ou do seu conhecimento;
- proceder à divulgação de normas e comunicações internas ao Agrupamento;
- o Diretor é o elo de ligação com a comunidade envolvente.

LINHA HIERÁRQUICA:

É o patamar da gestão intermédia, fundamental para o bom funcionamento do Agrupamento quer do ponto de vista administrativo quer do ponto de vista pedagógico. Considero que a função de ligação entre o Conselho Geral e o Conselho Pedagógico é constituído por:

- Coordenadores de Estabelecimento
- Coordenadores de Departamento
- Coordenadores de Diretores de Turma
- Diretores de Cursos Profissionais

Tem como funções importantes para o Agrupamento, para além de outras definidas nos normativos:

- comunicação e implementação das decisões tomadas pelos órgãos do Agrupamento;
- adoção/promoção de estratégias do processo ensino aprendizagem, planificações, organização curricular, avaliação dos alunos, entre outras, de acordo com o Conselho pedagógico e o Projeto Curricular da Escola.

- ligação com o Vértice Estratégico (Diretor/Conselho Pedagógico/ Conselho Administrativo) e o Centro Operacional (professores). Com o Diretor e o Conselho Pedagógico delinea estratégias e faz o planeamento das atividades pedagógicas, e resulta da discussão e com o contributo dos professores.

CENTRO OPERACIONAL: considero que neste patamar está eles que produzem e promovem as aprendizagens dos alunos. O papel dos Coordenadores de Departamento ou de Estabelecimento é articularem com o Diretor e o Conselho Pedagógico essa atividade. É aqui que reside o cerne do trabalho do Agrupamento e o seu bom funcionamento resulta da boa articulação com os restantes órgãos. As reuniões periódicas quer do Conselho Pedagógico quer da Direção do Agrupamento, quinzenal e sistemática (se tal for necessário), serão fundamentais neste aspeto, com uma monitorização sistemática, mas não burocrática.

PESSOAL DE APOIO: constituído por Assistentes Operacionais e Assistentes Técnicos, são nas suas diversificadas funções um suporte muito importante para o bom funcionamento e segurança dos alunos e dos espaços escolares. No âmbito das suas funções, os encarregados e a Subdiretora farão pontos de situação semanais ou que necessários para aferir procedimentos e/ou alterar rotinas. O conceito de Agrupamento exige uma mobilidade entre as escolas que exige ao contrário dos professores, um planeamento mais proactivo e articulado, pela carência de pessoal do Agrupame

C. Fluxos escolares de trabalho

Existem, na estruturação e organização do Agrupamento de Escolas, alguns aspetos muito importantes para o seu funcionamento interno e para a ligação com o meio pedagógico envolvente: os chamados fluxos escolares, também vulgarmente chamados como REDE ESCOLAR.

No momento em que, na procura dos estabelecimentos de ensino por parte dos encarregados de educação, são importantes, como temos experiência, o sucesso escolar, a imagem, a segurança, a estabilidade do corpo docente, as condições físicas e oferta curricular, é importante que o Diretor tenha uma posição clara e afirmativa sobre a oferta definida pelo Ministério da Educação relativamente ao Agrupamento, depois de dialogar com os órgãos

internos: Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo (para as questões financeiras) e ouvindo e discutindo alternativas com as estruturas dos cursos profissionais ou os coordenadores de departamento.

O estudo dos fluxos e da rede escolar do Agrupamento deve ser feito em dois sentidos:

1. Regulando e minimizando a tradicional procura escolar através da diminuição de alunos de cada estabelecimento de ensino de acordo com a oferta de outros estabelecimentos de ensino da zona. Há que ter em atenção e monitorizar muito bem a procura do Agrupamento próximo que se situa na zona de residência de grande parte dos alunos de todas as escolas que pertenciam ao anterior Agrupamento vertical, por exemplo.
2. Parece fundamental que a Câmara Municipal se predisponha a colaborar na análise técnica da rede escolar, e colaborando na abertura de salas da Educação Pré-escolar no Agrupamento.

Cerca de quarenta e cinco crianças (duas turmas do 1º ciclo) que procuram a educação escolar do Agrupamento, principalmente dos bairros de residência das crianças, são encaminhadas para soluções alternativas no concelho limítrofe (públicas e privadas) e não voltam para o 1º ciclo.

3. É necessário que se crie uma equipa para estudo e divulgação da rede escolar e das atividades do Agrupamento no âmbito do Conselho Pedagógico e à semelhança do trabalho já feito pelos diretores dos Cursos Profissionais na Escola Secundária. O *marketing* do Agrupamento relativo às condições dos projetos educativos, da segurança, da oferta educativa, da estabilidade do corpo docente, sucesso educativo, das condições de mobilidade e transportes é fundamental. Os órgãos de comunicação social, locais e nacionais são muito importantes como temos visto com a presença da televisão na Escola Secundária relativamente às obras.

É necessário criar uma equipa multidisciplinar agregando parceiros que colaboram com o Agrupamento no sentido de divulgar e promover as

atividades e as ofertas e que desenvolva um plano de trabalho consonante com os princípios atrás referidos.

Aspetos e problemas estruturais a resolver

Projeção de atividades e ações previstas no Plano de Ação:

Ação	2014	2015	2016	2017	2018
Projeto Educativo Agrupamento					
Projeto Curricular Agrupamento					
Comunicação Institucional Rede escolar					
Marketing do Agrupamento					
Equipas de Estudo Divulgação da Rede Escolar e Atividades					
Obras da Escola Secundária					
Obras Escola Básica de 3º ciclos (Coberturas)		(1)			
Obras Escola Básica de 3º ciclos (rede de águas)		(1)			
Pavilhão Desportivo Escola Básica 2º e 3º ciclos		(1)			
Princípios/ Objetivos /Atividades					
Metas de Aprendizagem					
Competências Socioeconómicas					
Plano de Melhoria	(Sede)		(Agrupamento)		
AEC/ ATL					
Desenvolvimento Profissional					
Monitorização (Avaliação Interna)					
Refeitório EB1º ciclo		(1)			
Unidade de Multifunção (Básica de 2º e 3º ciclos)					
Pré-escolar EB1º ciclo		(1)			

(1) Ações cuja intervenção depende de entidades externas Câmara Municipal, DGESTE

Referências bibliográficas

MINTZBERG, Henry (1999) *Estrutura e Dinâmica das Organizações*: Publicações D. Quixote

Wisconsin Department of Public Instruction (2000). Characteristics of successful schools. Madison, Wisconsin: Wisconsin Department of

Public Instruction Available from <http://www.dpi.state.wi.us/>
(Tradução autorizada Observatório de Melhoria e da Eficácia da
Escola, Universidade Lusitana <http://observatorio.por.ulusiada.pt>)