



X Congresso Português de Sociologia
*Na era da “pós-verdade”? Esfera pública,
cidadania e qualidade da democracia no
Portugal contemporâneo*
Covilhã, 10 a 12 de julho de 2018

Secção/Área temática: Experiências e Perfis Profissionais

Conhecimento na mediação da relação do poder local com a comunidade educativa: “sociologia de intervenção” num município

**ALMEIDA, Sílvia de; Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa (CICS.NOVA, NOVA FCSH); silvia.almeida@fcs.unl.pt;
GONÇALVES, Eva; CICS.NOVA, NOVA FCSH; eva.goncalves@fcs.unl.pt;
BATISTA, Susana; CICS.NOVA, NOVA FCSH; susanabatista@fcs.unl.pt**

Resumo

As atuais políticas de descentralização implicam a transferência de competências para o poder local e o assumir de responsabilidades de diversos atores na tomada de decisões, como é o exemplo da elaboração do Plano Estratégico Educativo Municipal (PEEM), instrumento de política pública que inscreve os objetivos estratégicos da educação à escala concelhia.

Para a conceção e avaliação das políticas públicas, nas sociedades atuais, os governos e outros atores dependem em grande parte do recurso ao conhecimento especializado. No contexto das políticas de descentralização, o conhecimento sociológico pode mediar a realização de consensos entre o poder local e os atores educativos.

Esta comunicação baseia-se no trabalho desenvolvido aquando da preparação do PEEM da Amadora, encomendada a um grupo de investigadores sociólogos da educação. A metodologia adotada foi a da investigação-ação, que possibilitou compreender o tipo de interações existentes e intervir no terreno no sentido de experimentar as linhas estratégicas do documento.

Palavras-chave:

Políticas de descentralização; knowledge-based policy; Ofício do sociólogo; Sociologia de intervenção

XAPS 57182

Introdução

As políticas de descentralização e autonomia das escolas delegam competências e iniciativas para o poder local, bem como a assunção de responsabilidades pelos atores da comunidade educativa na tomada de decisões para a elaboração de instrumentos de política pública (Maroy, 2013), como é o caso do Plano Estratégico Educativo Municipal (PEEM), que inscreve os objetivos estratégicos da educação à escala concelhia.

O concelho da Amadora encomendou a um grupo de investigadores sociólogos da educação a preparação do seu PEEM. Trata-se, assim, de apresentar na presente comunicação parte do trabalho desenvolvido que irá permitir a futura elaboração do documento daquele concelho.

Entendemos a conceptualização do processo de preparação do PEEM como uma intervenção educativa com múltiplos atores em interação. Pretendia-se a intervenção numa situação real – a de um município com uma diversidade multicultural e baixos resultados escolares - e a construção de mudança – melhoria dos resultados escolares e sociais - com base num instrumento de política pública que inscrevesse as linhas prioritárias de ação implementadoras dessa mudança educativa pensadas por todos os atores em presença.

Num primeiro momento, havia que ouvir os representantes da Câmara, a sua perspetiva sobre a situação escolar e sobre a respetiva mudança, e ainda a sua relação com as escolas e atores escolares, precisamente o contexto onde ocorrem as práticas de mudança. Num segundo momento, havia que ouvir a comunidade educativa, as suas dinâmicas de interação com as escolas e com o poder local.

Apenas depois de auscultar todos os atores em presença, identificar a sua perceção sobre as linhas estratégias gerais de mudança a plasmar no PEEM, perceber as interações existentes entre todos os atores em presença e intervir sobre estas, se poderia partir para a preparação da elaboração daquele instrumento de política pública.

Poder-se-ia recorrer a outra abordagem não interventora, em que os investigadores reuniam as características socioeconómicas e culturais do município, as características pedagógicas, organizacionais e de resultados escolares das escolas e, a partir dessas

variáveis construíam um conjunto de questões orientadoras das linhas gerais do PEEM. Porém, embora essa caracterização seja importante, e se tenha realizado esse diagnóstico, convém antes de mais conhecer as percepções do poder local sobre as necessidades do município e das escolas e dos meios disponíveis para as colmatar, bem como as percepções da restante comunidade educativa sobre as suas necessidades. É crucial que todos os atores em presença manifestem a sua posição, dado que o poder local concebe as medidas mas é a comunidade educativa que as vai implementar ou facilitar. Essa implementação implica uma interação permanente entre poder local e a comunidade educativa, sobretudo com os professores e diretores das escolas. Daí que, para além de conhecer as características do meio e das escolas, interessava perceber as suas percepções sobre a realidade educativa e investigar as interações entre os vários atores sociais e eventuais bloqueios relacionais instalados.

Colocamos assim as seguintes questões de partida: Que percepções têm o poder local e a comunidade educativa sobre as linhas estratégicas a implementar no PEEM? Que dinâmicas relacionais existem entre estes atores que possam facilitar ou inviabilizar a implementação das medidas?

1. Conhecimento sociológico na mediação entre a política local e a comunidade educativa

Para a conceção e avaliação das políticas públicas, nas sociedades atuais, os governos dependem do recurso ao conhecimento especializado (Delvaux, 2009; Pons & Van Zanten, 2007; Fenwick, Mangez & Ozga, 2014). A utilização do conhecimento em política na perspetiva de “knowledge-based policy” permite a racionalização da ação pública, no sentido de fornecer aos políticos evidências (“evidence-based policy”) que possam habilitá-los a tomar as melhores decisões na conceção das políticas públicas. Com este fim, os governos têm recorrido, de modo intensivo, à constituição de equipas técnicas com especialistas externos, como é o caso do recurso a investigadores de universidades para a produção de estudos que apoiem a conceção e avaliação das políticas públicas.

No que respeita ao conhecimento sociológico, consideramos que este também pode desempenhar uma função de mediação à elaboração de instrumentos de política pública, sobretudo, no contexto das políticas de descentralização e autonomia das escolas e na consequente delegação de responsabilidades para as autoridades e comunidades locais.

Neste contexto, a produção dos instrumentos de política pública implica a participação de todos aqueles atores. No caso da preparação do PEEM que envolve a participação das Câmaras, das escolas e da sua comunidade educativa, as dinâmicas relacionais nestes contextos são normalmente muito complexas, devido a diversos e divergentes interesses em jogo. Neste sentido, consideramos que o sociólogo da educação está munido de recursos para desempenhar o papel de mediador de todo o processo.

De uma forma geral, a especificidade do conhecimento sociológico é capaz de dar conta da complexidade das dinâmicas sociais em jogo nos diversos contextos, das lógicas sociais dos atores em presença, de conflitos, interesses, bloqueios relacionais e de os explorar sem tomar posicionamentos sobre eles. Logo, é suscetível de mediar uma prática relacional que conduza à construção da mudança educativa através de um instrumento de política pública que implica novas práticas educativas assumidas por todos os atores implicados neste processo (poder local, comunidade educativa).

De uma forma mais concreta, o conhecimento da sociologia da educação tem revelado as dinâmicas sociais dos contextos educativos e destes na interação com o poder local, por isso, o sociólogo da educação já está munido de conhecimento sobre esta problemática a que pode recorrer no campo empírico.

Perfilhamos aqui a valorização da utilidade da sociologia ou da atuação dos sociólogos da educação no campo da intervenção, para além do ensino e da investigação. Entendemos que esta intervenção poderá ser cada vez mais alargada até à preparação de instrumentos de política de educação. Discutir a intervenção não corresponde a algo novo na sociologia da educação ou simplesmente na sociologia. Em todo o caso, “Discutir a intervenção [no campo da educação] implica, pois, um movimento de sentido duplo sobre o que significa fazer sociologia, por um lado, e intervir no mundo educativo, por outro” (Dionísio, Torres, Alves, 2018, p. 65).

Pretendemos (re)abrir aqui o velho debate inconclusivo em torno da utilidade da sociologia ou do ofício do sociólogo que tem desvalorizado a intervenção (Lahire, 2002). Como referem Dionísio et al (2018), em 2002, Lahire reuniu um conjunto de sociólogos para responder à questão “À quoi sert la sociologie? As respostas oscilaram, sobretudo, em torno dos defensores de uma “sociologia social” e os defensores de uma “sociologia experimental” (Lahire, 2002, p. 43). Alguns anos mais tarde, Dubet volta a

colocar a mesma questão, deslocando-a para o ofício do sociólogo: À quoi sert vraiment un sociologue?

Dubet (2011) distingue três grandes concepções da utilidade da sociologia nos anos 70 do Séc. XX: a crítica, a do desenvolvimento da racionalidade e da intervenção. A primeira define a utilidade da sociologia como uma ciência da revelação ("dévoilement") e da crítica que mostra os mecanismos de dominação capitalista e desmascara todas as formas de poder. Nesta concepção os marxistas tinham um papel principal, embora as abordagens fossem muito diversas. Inspirados por Althusser, próximos de Foucault ou de Bourdieu, consideram que os atores sociais são dominados pelo sistema. Assim, com a revelação dos mecanismos de dominação, os atores seriam menos enganados nas suas ações e lutas.

Numa segunda concepção da utilidade da sociologia, esta deveria aumentar o nível de racionalidade das sociedades e participar na "bonne gouvernance". Para Dubet, esta concepção, muitas vezes acusada injustamente de estar "ao serviço do poder", estuda os organismos, os mecanismos de decisão - o que se veio a denominar de "políticas públicas". Neste caso, não se trata tanto de revelar a dominação mas os efeitos perversos, os bloqueios, os modelos culturais que enfraquecem a capacidade de ação dos atores, sobretudo, dos responsáveis políticos e sociais. Segundo Dubet, esta concepção pragmática da sociologia está associada ao modelo teórico da escola racional que demonstra que as escolhas nem sempre são racionais como os atores pensam. A obra central desta tendência é *L'acteur et le système* (Crozier, Friedberg, 1977). Pode-se também considerar que a teoria dos efeitos perversos, de bloqueios, em germe na obra *L'inégalité des chances dans les sociétés industrielles* (Boudon, 1973), participa deste projeto que visa otimizar a racionalidade das decisões em matéria de educação.

Uma terceira concepção da utilidade da sociologia reside na intervenção dos sociólogos na formação dos atores sociais. Um dos pensadores de referência seria Touraine (1969) que afirmava que a sociedade industrial estava a transforma-se na sociedade pós-industrial e a sociologia devia acompanhar esta mudança, elevando o nível de consciência dos atores, favorecendo o nascimento de novos movimentos sociais. A sociologia tinha assim uma capacidade direta de intervenção sobre os atores. Dubet também se insere aqui nesta concepção (Touraine, Dubet, Hegedus, Wieviorka, 1978, 1980, 1981).

Dubet adverte que estas três concepções são “tipos” dos anos 70 do Séc. XX relativamente abstratos e que os sociólogos circulam entre elas nos vários momentos da sua produção. Para o sociólogo, neste período a sociologia teve um forte impacto na sociedade, quando as ciências sociais beneficiavam de um forte reconhecimento junto de um público cultivado: “En fait, c’ est moins la sociologie qui définit son utilité sociale que la société que définit l’ utilité de la sociologie” (Dubet, 2011, p. 19). Para o autor, para se avaliar o impacto da sociologia nestes anos basta perceber como certos conceitos chave entraram no vocabulário da época. Os gestores e dirigentes mais esclarecidos falam a língua de Crozier (dos “bloqueios” e “zonas de incerteza”) e de Boudon (dos “efeitos perversos”). Já os conceitos de habitus, violência simbólica ou distinção não eram desconhecidos para os militantes da educação ou críticos culturais.

A partir dos anos 80 do Séc. XX, Dubet considera que a sociologia se tornou cada vez mais útil no contexto francês. Os departamentos de sociologia abriram na maioria das universidades, tal como os centros de estudos e os sociólogos são empregados nas administrações e nas empresas. Os profissionais sociólogos eram chamados aos meios de comunicação social para falar sobre questões da sociedade. Alguns liceus começaram a lecionar a disciplina de iniciação à sociologia e a partir de 2010, todos os liceus dispõem desta. A profissionalização dos sociólogos e a sua multiplicação estão associadas à sua crescente especialização. Para além dos temas clássicos (os movimentos sociais, o trabalho, as classes sociais, a educação, a família, a religião), a sociologia constitui-se progressivamente como uma espécie de ciência dos problemas sociais emergentes: a imigração, as minorias, as políticas públicas, os média, a saúde... A evolução na direção da especialização responde a uma procura de especialistas.

Com a descentralização e a multiplicação dos lugares de decisão, desde os anos 80, a avaliação das políticas públicas tornou-se numa área da sociologia. Cada projeto de reforma implica estudos prévios e cada política implica uma avaliação dos seus efeitos. De acordo com Dubet, a utilidade da sociologia para a “expertise” impõe-se e muitos jovens sociólogos franceses entram na carreira por esta via, beneficiando de contratos de investigação ou de bolsas de doutoramento que exigem que uma parte da tese seja realizada nas administrações, nas empresas e que seja útil. Neste sentido, Dubet dá como exemplo as bolsas CIFRE (Ministère de l’Enseignement supérieur, de la Recherche et de l’Innovation - La convention industrielle de formation par la recherche). Porém, o desenvolvimento da “expertise” é muitas vezes entendido como

renúncia à autonomia científica, como se o sociólogo estivesse ao serviço de uma organização mais do que da ciência.

Ao aproximar a sua reflexão dos anos mais recentes, Dubet defende o pluralismo da utilidade da sociologia: "Il me semble donc qu'aujourd'hui, la sociologie est utile et qu'elle l'est de plusieurs manières. Elle est utile quand elle critique, quand elle montre que la société n'est pas ce qu'elle croit être. Elle est utile quand elle conseille. Elle est utile quand elle crée des connaissances «pures» et de l'expertise pratique (Dubet, 2011, p. 50).

Nesta linha de pensamento argumentamos que a atuação dos sociólogos na escola pode ser alargada a tipos de intervenção ainda não explorados ou pouco explorados, como ao âmbito das autarquias na sua relação com a comunidade educativa, na figura do sociólogo como mediador de práticas relacionais entre estes atores. Esta atuação revela-se de extrema importância no contexto de políticas de descentralização que implica a realização de consensos sobre educação entre poder local e atores educativos.

Neste sentido, entendemos a conceptualização do processo de elaboração do PEEM como uma intervenção educativa com múltiplos atores em interação e o conhecimento sociológico como o mediador por excelência deste processo. Tal coloca a sociologia da educação como sociologia de intervenção em campos pouco explorados.

2. Metodologia

A metodologia mais adequada para responder às nossas questões de partida e à reflexão sobre a intervenção dos sociólogos num contexto educativo com múltiplos atores em interação, capaz de processos de mudança, é a investigação-ação. Esta metodologia implica que "those who have previously been designated as «subjects» should participate directly in research processes and that those processes should be applied in ways that benefit all participants directly" (Stringer, 1996, p. 7). A investigação-ação permite processos de inovação e transformação das práticas por proporcionar a reflexão cientificamente informada, criadora de conhecimentos teóricos e operatórios ao se centrar sobre as relações sociais em presença. Proporciona, assim, a articulação entre a investigação e a intervenção, ao envolver os atores educativos na investigação e na

produção de conhecimento sobre as práticas, permitindo à investigação elaborar novas questões que surgem da práxis.

Os processos de mudança são a problemática essencial da investigação-ação. Pretende-se intervir em situações reais com os seus atores e analisar bloqueios relacionais, potencialidades e mecanismos de mudança.

Um dos aspetos da mudança a acionar no início dos contactos para a preparação do PEEM, prendia-se sobretudo com a reconfiguração dos sistemas de representação e disposições dos atores em relação ao poder local e vice-versa. Tentou-se contruir novas relações sociais ou (re)orientar práticas relacionais no processo de observação e conversação proporcionados pelo processo de interação dos atores e destes com os investigadores.

Num primeiro momento, realizámos, através de dados estatísticos e outros de tipo qualitativo como por exemplo os documentos estratégicos das escolas, recolhidos junto de diversas fontes, o diagnóstico concelhio do município da Amadora. A elaboração de um diagnóstico sobre a realidade socioeconómica e educativa teve como principal objetivo identificar os pontos que se destacavam positivamente e os problemas que precisavam de intervenção com vista à melhoria do concelho, das escolas e, globalmente, da educação oferecida aos alunos.

Num segundo momento, através de conversas informais e com recurso à entrevista *focus group* (Morgan, 1997) aplicada aos representantes da Câmara, ouvimos as suas perspetivas sobre a situação escolar e sobre a respetiva mudança, e ainda, a sua relação com as escolas e atores escolares, o contexto onde ocorrem as práticas de mudança.

Num terceiro momento, intervimos junto das comunidades educativas, o que permitiu perceber as dinâmicas de interação entre as escolas e entre estas e o poder local. Para esta recolha de informação também recorremos à técnica da entrevista *focus group* aplicada a dois grupos distintos de atores (Painel 1: Diretor e docentes; Painel 2: Representantes dos não docentes, alunos, encarregados de educação e comunidade local) nos 12 agrupamentos de escolas públicas do concelho.

As entrevistas foram estruturadas em 3 dimensões e estas em categorias tendo em conta o disposto no Contrato Interadministrativo de delegação de competências entre o MEC e o Município da Amadora (Contrato nº 550/2015), nomeadamente tendo em conta as

áreas/ indicadores de caracterização e diagnóstico previstos na cláusula 11^a do capítulo II; aos quais foram acrescentados outros indicadores considerados importantes por parte dos investigadores tendo por base estudos científicos realizados previamente pelo Projeto Rede de Escolas de Excelência - ESCXEL.: i) Perceções relativas ao diagnóstico - perceções gerais sobre o concelho, perceções gerais sobre o diagnóstico; ii) Perceções relativas aos princípios, valores e autoavaliação - missão da escola, conceito de sucesso escolar: definição versus medição e oferta educativa e formativa; iii) Perceções relativas às prioridades e possíveis linhas estratégicas - objetivos estratégicos prioritários, gestão organizacional e pedagógica das escolas, processo ensino-aprendizagem, desempenho e promoção do sucesso escolar, apoio social aos alunos e à família, serviços associados, equipamentos e materiais, relação entre agrupamentos e comunidade.

As 24 entrevistas foram analisadas com recurso à análise de conteúdo, em que o sistema de categorias dos discursos produzidos é construído de forma dedutiva assim como de forma indutiva a partir da leitura do *corpus* em análise. A análise de conteúdo foi realizada com o auxílio do software MAXQDA 12.3.1. Para garantir a validade da categorização (Krippendorff, 2004[1980]), procedeu-se a uma segunda identificação dos temas problematizados, tendo-se obtido um índice de concordância de 90% para as codificações realizadas por dois juízes.

3. Resultados

3.1 (Re)orientação de práticas relacionais formais e informais

“Aucune intervention n’est au-dessus de tout soupçon. La plus transparente et la mieux concertée peut éveiller des fantasmes et actionner des mécanismes de défense. On s’en doute, il ne suffit pas, pour rassurer, de quelques bonnes paroles...” (Perrenoud, 1988, p.).

Na aplicação do *focus group* na comunidade educativa, os dois painéis, de uma forma geral, manifestaram desconfiança em relação ao cumprimento por parte da Câmara das medidas que fossem sugeridas para implementar no PEEM. Vejamos o que afirma o um dos docentes que participou na entrevista ao painel 1 de um dos agrupamentos.:

“Posso fazer uma pergunta? É mesmo uma dúvida política. O Plano Estratégico que estão encarregues de elaborar terá depois concretização? São medidas que se vão ver no terreno? Ou é um daqueles

documentos maravilhosos que ficam no papel? Tem algum *feedback* possível para me dar sobre isso?” (Agrupamento de Escolas Amadora Oeste, Painel 1).

Alguns agrupamentos manifestaram não manter grandes rotinas institucionais com a Câmara, dado que esta não os tem apoiado em alguns aspetos, verificando-se ainda que alguns atores educativos têm a perceção de que Câmara Municipal é sobretudo um fornecedor de recursos. Daí, a existência de alguns bloqueios relacionais entre as instituições no terreno como refere um dos docentes:

“O nosso Plano Anual de Atividades devia contemplar várias saídas na Amadora, tudo o que é histórico ou não... As juntas de freguesias não têm transportes. A Câmara também não nos facilita. Portanto, ficamos com as criancinhas na escola”. (Agrupamento de escolas Cardoso Lopes, Painel 1)

O segundo painel, com atores caracterizados pela diversidade das suas trajetórias sociais e *habitus* e até mesmo pela especificidade de papéis que desempenham localmente (pais, representantes de associações, animadores culturais), colocaram em causa, alguns deles, no início das entrevistas a relevância dos seus contributos:

Durante a aplicação dos *focus group* nos vários agrupamentos, por um lado, os investigadores como mediadores foram construindo uma relação de confiança entre os atores da comunidade educativa e a Câmara. Por outro lado, essa relação de confiança foi sendo estabelecida também entre os investigadores e os atores educativos, fazendo perceber que o trabalho final seria um relatório de preparação do PEEM a apresentar à Câmara com base nos consensos retirados das várias entrevistas dos agrupamentos e não nas decisões dos investigadores baseadas em teorias e especulações.

Ao ouvirem todas as perspetivas sobre aquela realidade social construída pelos atores, os investigadores criaram uma prática relacional como mediadores da Câmara junto da comunidade educativa e desta junto do poder local, procurando refletir com todos e, sobretudo, levá-los a refletir sobre todos os pontos de vista de cada lado, com vista a criar consensos e apaziguar conflitos existentes. Dado que o objetivo de todos era comum - a melhoria dos resultados e da oferta educativa do concelho – esse consenso foi progressivamente sendo possível.

3.2 Estratégias para a mudança: a implicação dos atores locais

Apesar de uma resistência inicial em se implicarem diretamente pela implementação de estratégias a incluir no PEEM, os atores em presença acabaram por estabelecer uma

prática relacional empenhando-se na reflexão sobre estratégias de mudança e sobre algumas linhas de ação em que acabaram por ser visualizar como portadores de recursos mobilizáveis em benefício do Município.

Ao longo das entrevistas, ao colocar questões específicas sobre algumas das áreas chave para a educação como a gestão organizacional e pedagógica das escolas, o processo de ensino-aprendizagem, desempenho escolar e promoção do sucesso escolar, apoios sociais aos alunos e à família, serviços associados à vida escola (como as bibliotecas, papelarias, etc) e, por último, a relação entre a escola e a comunidade, os investigadores acabaram por despoletar reflexões entre os entrevistados que, na sequência, sugeriram várias propostas de melhoria, das quais destacamos as que encerram processos relacionais entre atores locais.

A análise de conteúdo das entrevistas revelou o consenso encontrado nesta matéria. Decorrente das perceções dos atores educativos locais, apresentamos em quatro pontos as prioridades mais referidas que se focam em processos relacionais. Em primeiro lugar, a necessidade de melhorar os sistemas de apoio para alunos e famílias adequadas ao contexto multicultural da Amadora através do incentivo a uma maior proximidade entre escolas, câmara, associações e organizações de saúde, e outras. Os excertos que se seguem exemplificam algumas dessas sugestões.

“Começando com os pequenos-almoços, o que eu defendo, nós deveríamos, e acho que o município também poderá fazer alguma coisa, poderíamos disponibilizar um determinado nível de pequenos-almoços gratuitos para alunos, por exemplo, que chegam às 07h30 da manhã. Alguns alunos com dificuldade não têm pequeno-almoço. Nós disponibilizamos alguns, mas [devia] ser uma prática institucionalizada, até em termos de relação social. [...] É evidente que tem que existir algum controlo para não ser abuso, mas acho que deveríamos disponibilizar.” (Painel 1, AE Amadora Oeste)

“A percentagem que há a nível de entidades desportivas a fazerem parcerias nas escolas do município. Deve ser uma taxa percentual ainda baixa, digamos na ordem dos 20 a 30%. E se calhar havia potencialidades na ordem dos 70.” (Painel 2, AE Alfovelos)

“A Amadora tem apostado nessa componente com a Orquestra Geração. [...] Porque não Orquestra Geração em todas as escolas? [...] Sim, Sintra está a fazê-lo. Em todos os agrupamentos há uma orquestra. Eu acho isto fantástico. Eu acho que para este território, para este tipo de população, é importante... Ainda ontem no teatro. Nós tivemos ontem uma representação do nosso grupo de teatro no auditório, completamente cheio, e tivemos uma miúda que veio da Miguel Torga, que fez parte da orquestra Geração, a tocar violino. Fantástico!” (Painel 1, AE Amadora Oeste)

Uma segunda prioridade seria investir na proximidade entre as escolas e o tecido comercial e empresarial local para criação de projetos e para a melhoria dos cursos e programas de estágios existentes nos agrupamentos, processos a ser mediados pela Câmara Municipal. As citações que a seguir se transcrevem são disso exemplo.

“Se calhar da parte da câmara até é muito mais facilidade com este tipo de contactos com as empresas, saber o que as empresas em especial precisam e que tipos de técnicos é que eles gostariam de ver nas escolas. E essas ofertas formativas que houvessem nas escolas e que pudesse haver uma parceria depois entre a escola e essas empresas.” (Painel 1, AE Miguel Torga)

“Se calhar a Amadora é uma zona que até tem muito comércio, tem muita indústria, há vários laboratórios. Será que com isto tudo não poderia haver uma parceria, um protocolo, que os alunos ao entrarem para o curso, sabendo de antemão que já estava mais ou menos planificado o estágio para a empresa X ou Y, pelo menos há uma linha de orientação que estes alunos seriam canalizados... Se calhar era uma maneira de chamar estes alunos aqui para a nossa escola. E quem diz aqui à nossa, diz a cada uma das escolas, mediante as áreas, não é?” (Painel 1, AE D. João V)

“Nós estamos inteiramente abertos a colaborar com o mercado de trabalho, no sentido de ajustarmos formações, introduzirmos, em termos dos nossos estágios, por exemplo.” (Painel 1, AE Amadora Oeste)

Como terceira prioridade mais identificada entre todos os entrevistados surgiu o estímulo a uma cultura de trabalho em parceria entre agrupamentos com o objetivo de melhorar os serviços educativos prestados, nomeadamente, ao nível da oferta educativa e formativa do concelho, das atividades extracurriculares, visitas de estudo, etc., novamente considerando a Câmara Municipal como mediadora. Os segmentos de entrevistas seguintes ilustram alguns dos aspetos relativos a esta prioridade.

“Sou professor mas não numa escola. A nível de município que é o que vocês estão a pensar, eu acho que as ferramentas pedagógicas seriam importantes as coisas estarem articuladas, assim como os objetivos gerais que acho que o município devia atingir.” (Painel 2, AE Alfovelos)

“Hoje, olho para os meus alunos e digo, mas estes meninos passam pela Amadora, vivem na Amadora, sem irem ao Museu de Arqueologia, sem irem à Galeria Artur Bual, sem saberem que se fazem aqui os rebuçados do Doutor Bayard - é uma das minhas preocupações. Coisas assim importantes que existem na Amadora, devia de haver uma maior articulação com as escolas, a Câmara ser o elo de ligação, que eu acho que a questão... nós à bocado falámos que nós temos que assegurar a socialização dos miúdos mas se nos puderem ajudar eu acho que era bom para as escolas, para a Amadora, todos, não é?” (Painel 1, AE Cardoso Lopes)

“Eu sei que todas as escolas têm isto, mas para mim é muito complicado quando no final do ano quero mandar um menino para o PCA, para o 1215 ou para uma outra escola quando a minha escola não tem

oferta que, isto a nível do profissional ou não, e eu vou clicando em cada site das escolas e deparo-me com algumas dificuldades. Muitas vezes não estão atualizados, começa logo por aí; e depois eu perco muito tempo à procura se a Mães d'Água tem isto, e a outra tem aquilo. Então a minha sugestão seria, a câmara fazer uma base de dados, uma plataforma, onde recolhesse os dados das escolas que no início do ano dar-lhe-iam os dados que têm e a câmara faria essa aglutinação para quando eu precisasse clicava e tinha ali tudo. E não só para mim, para os nossos pais e encarregados de educação.” (Painel 1, AE D. João V)

Além do papel de mediação entre escolas e entre escolas e outras entidades da comunidade local, verifica-se também nos discursos analisados um reforço da perceção da Câmara Municipal enquanto fornecedor de recursos, sobretudo ao nível das instalações e equipamentos, apoios financeiros e humanos como é o caso dos assistentes operacionais.

“Este edifício para ter uma requalificação conveniente neste momento necessitava de um investimento de 1,5 milhões. [...] mais cedo ou mais tarde ou acaba, ou terá que haver um investimento...”. (Painel 1, AE Damaia)

Conclusão

A investigação desenvolvida permitiu compreender o tipo de interações existentes, entre a Câmara, as escolas, as famílias, as associações locais e intervir sobre elas, experienciando novas práticas relacionais. Tratou-se de pôr em prática estratégias de mudança que decorreram das interações entre os atores em presença. Tal foi facilitado por todos os atores serem portadores de uma diversidade de recursos que podem ser produtivamente mobilizáveis no planeamento de estratégias de mudança, criando um forte estímulo para a implicação reflexiva de cada um. Isto apesar de alguns deles duvidarem do valor do seu contributo no início dos trabalhos.

No contexto das políticas de descentralização que implicam a transferência de competências e iniciativas para o poder local e o assumir de responsabilidades dos diversos atores da comunidade educativa na tomada de decisões, percebemos um novo espaço para o ofício do sociólogo. A interação entre autarquias e instituições locais de educação é um horizonte para a intervenção do sociólogo da educação como mediador de práticas relacionais que esvançam potenciais bloqueios relacionais ou ausência de rotinas institucionais capazes de equacionar estratégias de mudança.

Notas

Por decisão pessoal, as autoras do texto escrevem segundo o novo acordo ortográfico.

Referências

- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances dans les sociétés industrielles*. Paris: A. Coulin.
- Crozier, M., Friedberg, E. (1977). *L'Acteur et le système*. Paris: Editions du Seuil.
- Delvaux, B., Mangez, E. (2008). Towards a Sociology of the knowledge-Policy Relation – Literature review. Integrative report. Retrieved from: http://knowandpol.eu/IMG/pdf/literature_sythesis_final_version_english.pdf
- Dionísio, B. , Torres, L. L. & Alves, M. G. (2018). A sociologia da educação em Portugal: Perspetivas de futuro. *Forum Sociológico*, 32, 59-69. Disponível em: <http://journals.openedition.org/sociologico/2098>
- Dubet, F. (2011). *À quoi sert vraiment un sociologue?* Paris: Armand Colin.
- Fenwick, T., Mangez, E. & Ozga, J. (2014). *World Yearbook of Education 2014: Governing Knowledge: Comparison, Knowledge*. New York: Routledge.
- Krippendorff, K. (2004[1980]). *Content analysis: an introduction to its methodology*. Thousand Oaks: Sage.
- Lahire, B. (dir.), *À quoi sert la sociologie?*, Paris, La Découverte.
- Krippendorff, K. (2004[1980]). *Content analysis: an introduction to its methodology*. Thousand Oaks: Sage.
- Maroy, C. (2013). Politiques et outils de «l'école de la performance»: accountability, régulation par les résultats et pilotage. Em C. Maroy (Ed.), *L'école à l'épreuve de la performance* (pp. 13-31). Brussels: De Boeck.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus group as qualitative research* (2^a ed. Vol. 16). London: Sage University Paper.

Perrenoud, P. (1988). L' échec scolaire: recherche-ation et sociologie de l' intervention.
Revue suisse de sociologie, 3, 471-493.

Pons, X., & Van Zanten, A. (2007). *Knowledge circulation, regulation and governance*.
Research Report Know&Pol.

Retrieved from: http://knowandpol.eu/IMG/pdf/lr.tr.pons_vanzanten.eng.pdf

Stringer, Ernest (1996). *Action research: a handbook for practitioners*. Thousand Oaks:
Sage.

Touraine, Alain (1969). *La société post-industrielle Reliure inconnue*. Paris: Denoël.

Touraine, A, Dubet, F., Hegedus, Z. , Wieviorka, M. (1978). *Lutte étudiante*. Paris:
Seuil.

Touraine, A, Dubet, F., Hegedus, Z. , Wieviorka, M. (1980). *La prophétie anti-
nucléaire*. Paris: Seuil.

Touraine, A, Dubet, F., Hegedus, Z. , Wieviorka, M. (1981). *Le pays contre l' Etat*.
Paris: seuil.