

Relações escola-famílias e construção complexa de identidades: análise de um projeto desenvolvido no âmbito de um Contrato Local de Desenvolvimento Social

Adalberto Dias de Carvalho

CIPAF/ Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
adcarval@gmail.com

Florbela Samagaio

CIPAF/ Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Florbela@esepf.pt

Gabriela Trevisan

CIPAF/ Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
gabriela.trevisan@esepf.pt

Maria Ivone Neves

CIPAF/ Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Ivone@esepf.pt

Cátia Brás

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
cfmbras@gmail.com

Resumo: O presente texto analisa os resultados da parceria entre a ESEPF e um CLD do Norte do País, na monitorização e avaliação da implementação de ações no âmbito das relações escola/famílias/comunidade, iniciado em 2010. Na identificação dos problemas centrais da comunidade em questão, foi dada especial atenção às relações escola-família e aí àqueles que aparentem ser os casos mais problemáticos na perspetiva de contribuir para uma efetiva e pedagogicamente consequente construção compósita de identidades: das crianças, das famílias, dos professores, dos vários agentes sociais e da comunidade educativa como uma entidade almejada. Estas mudanças implicam num novo paradigma, o *paradigma de parceria para aprendizagem, para uma aprendizagem de sucesso*, envolvendo os vários protagonistas educativos: famílias e comunidades surgem assim não como algo exterior à escola mas algo que está dentro da escola através dos alunos. Os protagonistas deste Projeto de Intervenção Social são, por um lado, as famílias ausentes da escola – e, por outro lado, os professores do Agrupamento de Escolas em estudo. Com as famílias visou-se encontrar um conjunto de respostas de intervenção que promovam o seu sucesso plural, trabalhando-se as competências do agregado em diferentes níveis/áreas; com os professores aprofundou-se a capacidade de uma dinâmica com ações que qualifiquem a relação Escola-Família. O projecto, desenvolvido numa lógica de Investigação-Ação (IA) assumiu o Agrupamento de Escolas como um caso a estudar em profundidade e numa perspetiva intensiva e interpretativa, procurando encontrar respostas eficazes a problemas concretos, estando fundamentalmente ligado a metodologias que permitam acompanhar quer a investigação quer a intervenção. Serão analisados os principais resultados já alcançados pelo projecto, nomeadamente, a construção de um instrumento de diagnóstico social participativo, e respetivas metodologias e técnicas mobilizadas (focus groups, entrevistas semi-directivas, análises documentais das diferentes instituições, reuniões com alunos do Agrupamento), bem como algumas das principais ações construídas a partir dele, nomeadamente: a construção de um programa de formação para o Agrupamento respondendo às necessidades do grupo de docentes e à aquisição de competências de trabalho com famílias e comunidade; o desenho de atividades com famílias na escola, a partir da revitalização da Associação de Pais e do seu envolvimento direto na promoção do sucesso dos alunos; a formação de membros de instituições que trabalham diretamente com famílias.

Palavras-chave: relação escola-família, intervenção comunitária, parceria, desenvolvimento local

Abstract: The current text analyses results on a partnership project between the ESEPF and a Local Development Contract from the North of Portugal, on monitoring and evaluating actions on family/school/communities, from 2010. On identifying central problems on the community special attention was given to family-school relations and to those cases apparently more problematic aiming to contribute effectively and pedagogically to a composite construction of identities: children's, families, teachers and several social agents and members of the educational community. These changes imply a new paradigm, *the partnership for learning, for a successful learning*, involving different protagonists: families and communities appear as something not external to school but as something within school through students. Protagonists of this Social Intervention Project are, on one hand absent families from school – and, on the other hand, teachers from schools of the analysed community. With families a set of intervention answers was studied to promote plural success, by working competences on different levels; with teachers the capacity to create actions that empower the dynamics of school-families relations was worked. The Project developed into Action research methodologies has taken schools as a case study to study deeply, intensively and interpretatively by looking for effective answers to concrete problems, using methodologies that enabled research and intervention simultaneously. Main results already evaluated by the project will be discussed, namely the construction of a participative social diagnosis and mobilised techniques (focus groups, semi directive interviews, documental analysis, meetings with teachers and students) as well as main actions build from there: a training programme for teachers attending their own needs on competences to work with families and community; activities with families in school, through the renewed Parents Association and their involvement in promoting students success; training to social workers from different institutions working directly in family and childhood services.

Keywords: family-school relations; community intervention; partnership; local development.

I. Introdução

No enquadramento do documento orientador do Contrato Local de Desenvolvimento Social (CLDS) enviado à Segurança Social, a equipa técnica da Câmara responsável pela execução do CLDS, anotava o seguinte: “ [...] o 1º ano do CLDS servirá para colocar no terreno dois tipos de intervenções complementares: a operacionalização de uma série de ações que, através do Diagnóstico Social e da perceção dos parceiros locais, são possíveis de identificar como necessárias e um levantamento de outras necessidades e oportunidades que permita a criação de novas respostas.”. Face a este desafio, a Câmara Municipal e a Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (ESEPF), através do Centro de Investigação de Paula Frassinetti (CIPAF) estabeleceram uma colaboração estratégica de prestação de serviços de natureza técnica, científica e de monitorização por parte da ESEPF no levantamento das referidas necessidades e na elaboração, no acompanhamento e na avaliação das respostas de intervenção que este levantamento estruturado em projeto viesse a evidenciar como prioritárias.

O arranque da parceria organizou-se através de reuniões preparatórias entre a equipa de técnicos responsáveis pelo CLDS e a equipa de docentes e investigadores da ESEPF. Destas reuniões, além de resultar a natureza da colaboração entre as duas instituições, surge a primeira necessidade ao nível de intervenção: a de aprofundar elementos documentais e não documentais de diagnóstico que permitissem uma (des) construção dos problemas inicialmente identificados pelo Diretor do Agrupamento de Escolas, e ainda, o envolvimento de todos os atores locais no processo, inspirados nas lógicas participativas de diagnósticos sociocomunitários (escola, famílias, professores e educadores, juntas de freguesia, equipas técnicas de intervenção social, alunos do Agrupamento).

Ao nível da estruturação do projeto, cujo arranque se dá em novembro de 2009, considerou-se o primeiro semestre de 2010 como um tempo necessário de aprofundamento de conhecimento da realidade – entendida como complexa e dinâmica, por natureza – e de definição das prioridades estratégicas ao nível da intervenção. No segundo semestre desse mesmo ano, iniciaram-se as reuniões com o pessoal docente do Agrupamento, representativo dos diferentes níveis de ensino existentes e as entrevistas a famílias de alunos do Agrupamento de

Escolas, consideradas pelo mesmo como “ausentes” da Escola. No primeiro semestre de 2011 terminou esta fase, realizando-se atividades com alunos e definindo os elementos centrais do plano de intervenção.

2. Entrada no terreno

Confrontados com uma realidade vasta e complexa do ponto de vista territorial, os membros da equipa de investigação optaram por uma metodologia de trabalho assente na postura da IA, privilegiando as análises micro dos atores sociais, e trabalhando em conjunto com os mesmos, para um melhor apuramento da informação que entretanto estava a ser construída. De facto, consideramos a Investigação-Ação “(...)Um processo no qual os investigadores e os atores conjuntamente investigam sistematicamente um dado e põem questões com vista a solucionar um problema imediato vivido pelos atores e a enriquecer o saber cognitivo, o saber-fazer e o saber - ser, num quadro ético mutuamente aceite (...)” (Monteiro, 1998 cit por Guerra, 2000: 52,53). A IA associa-se à necessidade de encontrar respostas eficazes a problemas concretos, estando fundamentalmente ligada a metodologias que permitam acompanhar quer a investigação quer a intervenção. Neste sentido, então, a IA permitirá a obtenção de um conhecimento localizado, situado, nos contextos em que a ação se encontra, não recorrendo a “receitas de ação importadas de outros contextos” (Guerra, 2002:52). É também nesta linha que Cortesão a define como “prática transgressiva” levada a cabo pelo “investigador coletivo” (2006). Os momentos avaliativos são de extrema importância nestes processos, pelo que equipas de projeto, atores locais, instituições e população estão envolvidos desde o início e assim permanecerão, até aos momentos de avaliação final do projeto. Tal como é possível antever, a IA mobiliza diferentes metodologias e técnicas – sejam de carácter mais qualitativo ou quantitativo – tantas quantas as necessárias a cada momento da investigação e da intervenção, e que permitam a obtenção de um conhecimento aprofundado sobre a realidade em estudo.

No fundo, a equipa de investigação mobilizou, em função das necessidades locais, a metodologia do trabalho de projeto, partindo da singularidade da realidade social. A metodologia do trabalho de projeto permite rentabilizar os recursos de uma forma mais eficaz e capitalizar, ao mais alto nível, as potencialidades de trabalho dos agentes envolvidos. Simultaneamente, possibilita um envolvimento dos atores, mais racionalizado, em ordem a objetivos previamente formalizados. A gestão eficaz do projeto procura, ainda, aprofundar as atitudes democráticas de relação e convivência, fazendo do projeto em implementação um contexto local de aprendizagem de valorização pessoal e social. A partir do aprofundamento do diagnóstico foi possível perceber que a zona de intervenção¹ :

- a área considerada evidencia fortes tendências de exclusão social e de pobreza, em particular causadas pelo fenómeno de desemprego fruto, quicá, das baixas habilitações literárias da população em idade ativa;
- As assimetrias constatadas nos recursos existentes nas várias freguesias, especialmente nas mais periféricas da zona, revelam carências nos serviços de transporte e na conseqüente mobilidade da sua população, nomeadamente, no transporte das crianças para a escola;
- Foram identificadas problemáticas com gravidade/intensidade distintas nas diferentes realidades familiares, desde a presença de comportamentos aditivos – alcoolismo, consumo de droga – à violência doméstica, até competências parentais desadequadas tendo em conta as idades e necessidades das crianças;
- Detetou-se, ainda, a existência de um número significativo de agregados em situação de risco familiar, em conseqüência dos fenómenos anteriormente mencionados;

¹ Salientam-se, neste texto, apenas as principais e de maior relevância para a discussão.

- Em áreas geográficas específicas, contabilizam-se elevados níveis de insucesso escolar das crianças e jovens, realidade que é correlativa com o fraco envolvimento dos pais/famílias quer na vida escolar quer na vida comunitária.

Neste sentido, e se inicialmente, em situação de diagnóstico preliminar, se detetava que as famílias eram, em geral, ausentes da escola, naquele contexto, após o apuramento da informação, em conjunto com a população local, a equipa de investigação deteta que as famílias não têm o hábito de ir à escola, porque nem sempre são chamadas. São, efetivamente, chamadas para ouvirem as avaliações dos respetivos filhos que, por vezes, não são positivas, o que, conseqüentemente, exerce uma repulsa face à Escola por parte da família. Paralelamente, acresce a esta situação, o facto de estarmos perante um concelho com dimensão territorial significativa, e famílias consideradas desfavorecidas, o que dificulta a mobilidade geográfica e social das mesmas, gerando situações de exclusão social.

No entanto, resultava claro da leitura de um conjunto de documentos já elaborados pela equipa do CLDS, a necessidade de aprofundamento e de compreensão desses dados, de modo a promover uma mudança real e duradoura nos modos e práticas dos agentes envolvidos na comunidade em questão. Assim, mobilizaram-se diferentes instrumentos e estratégias metodológicas que permitisse avaliar a participação dos diferentes atores. Destes, destacam-se as seguintes:

- Análise documental -. Diagnóstico da Rede Social; Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas; Plano de Ação do CLDS. Através desta análise foi possível perceber-se a ausência de uma definição clara de problemas, fundamentalmente, pela não inclusão de elementos importantes de aprofundamento, nomeadamente, a opinião dos diferentes atores da comunidade – professores do Agrupamento de Escolas; Comissão Inter Freguesias; alunos; famílias e pais/encarregados de educação; diretor do Agrupamento de Escolas.

- Entrevistas semi diretivas às famílias – aplicadas e realizadas às famílias previamente selecionadas pelo Diretor do Agrupamento, provenientes de diferentes freguesias e com diferentes níveis de participação e envolvimento na escola. Com estas entrevistas foi possível perceber-se as representações das famílias sobre a escola e o sucesso educativo dos filhos, e iniciar a desconstrução de ideias sobre estes que poderão não corresponder às produzidas pelos restantes atores;

- Entrevista semi diretiva ao Diretor do Agrupamento – com esta entrevista pretendeu-se a obtenção da perspetiva do Diretor do Agrupamento sobre as famílias, modos de participação e envolvimento, estratégias mobilizadas pela escola e pelos grupos de docentes.

Os diagnósticos participativos são fundamentais em questões de análise social. Torna-se urgente, face às problemáticas sociais, proceder-se à elaboração de diagnósticos de situação, em conjunto com as populações visadas. Sendo assim, utilizou-se a entrevista semi-directiva, em profundidade, dirigida quer ao diretor do Agrupamento de Escolas quer às famílias, previamente, identificadas como “ausentes”. Paralelamente, foram ouvidos os docentes do pré-escolar e dos vários ciclos de estudos mediante a utilização do focus group. Este teve como objetivos principais, auscultar a representação que os mesmos possuíam sobre as referidas famílias, e efetuar um levantamento de necessidades de formação. O focus group revelou-se de extrema utilidade científica relativamente a vários fatores, entre os quais podemos salientar, o plano de formação que a ESEPF tem em curso junto dos docentes daquele agrupamento. Os alunos foram também auscultados numa sessão informal realizada na Escola, com tema principal sobre a perceção dos mesmos sobre a escola, sobre o papel dos pais na mesma, e sobre o que gostariam de ver na escola ao nível desse envolvimento. Desta atividade, resultou a compreensão de modos

distintos de ver a realidade por parte dos alunos, nomeadamente na ideia da escola como lugar privado, seu, onde a presença dos pais não se assume como fator central na sua vivência escolar.

O diagnóstico elaborado permitiu, então, a análise dos 4 níveis propostos por Ander-Egg (1998), a saber: **descrição da situação**, fazendo uma análise sincrónica e diacrónica da situação estudada; **tendências**, implica prever situações futuras, a menos que se intervenha para modificar a evolução da realidade de um grupo concreto; **avaliação da situação**, a compreensão analítica da realidade, o estabelecer a natureza das necessidades, e hierarquizá-las; **destacar fatores relevantes** que influenciem na situação e determinem a viabilidade do projeto.

3. Tensões e fragilidades

Das análises realizadas, a partir dos instrumentos acima referenciados, foi possível à equipas:

- Identificar fatores de tensão entre perspetivas de docentes e dos pais
- Compreender a noção de “ausência das famílias”, como algo negativo por parte dos docentes
- Identificar a escola como lugar privilegiado para alunos e como espaço “privado”
- Identificar a necessidade de mediadores junto das famílias
- Verificar a ausência de uma política de participação dos pais na escola, refletida nas práticas e nos documentos orientadores da ação da escola
- Compreender a necessidade de valorizar os saberes-fazer dos pais e identificar as suas competências para a construção de parcerias escola-família.
- Constatar a necessidade de trabalhar estratégias e modos de integração dos pais na escola, nomeadamente a partir da revitalização das Associações de Pais, como instrumento privilegiado de participação dos pais na escola e comunidade.

No projeto e na sua conceção, a ideia de sucesso educativo enquanto fenómeno complexo assume-se como central, pensando-se na necessidade de conjugação da ação dos diferentes intervenientes, no contexto educativo como uma necessidade para esse mesmo sucesso. Esta tarefa implica, entre outros, a existência de um projeto de educação e de escola que seja congregador de esforços e onde cada um dos intervenientes deve conhecer o seu papel e assumir as suas responsabilidades em torno de objetivos comuns. Esta, deverá ser capaz e promover e incentivar atitudes positivas face à aprendizagem de sucesso do aluno: para isso, a escola terá de integrar a cultura e os valores da sua comunidade de pertença, assumindo-se como um local por excelência onde a diversidade cultural está presente, sendo crucial a forma como os professores constroem “dispositivos de diferenciação pedagógica “ (Cortesão e Stoer, 1999).

As práticas de envolvimento parental mais consistentes e mais benéficas continuam a ser as práticas de comunicação e essas passam quase sempre pelo educador. (Ramiro Marques, 2001). A construção de parcerias leva tempo e dificilmente se estabelece sem especialistas de mediação, devendo a ênfase ser posta na base da confiança, na colaboração e na reciprocidade. De acordo com Villas – Boas (2008) este *paradigma de parceria para aprendizagem, para uma aprendizagem de sucesso*, é necessário um verdadeiro envolvimento de vários protagonistas educativos. Esta mudança de paradigma implica necessariamente uma dimensão individual e uma dimensão coletiva, envolvendo simultaneamente os professores, a instituição educativa e o contexto onde ela se insere, tratando-se de um processo de aprendizagem que envolve todos os atores de forma ativa. A construção de parcerias deve então

ser reflexiva mas desenvolver-se em constante renovação. Os pais devem ser vistos como co-constructores juntamente com os professores na educação das crianças, desenvolvendo as competências parentais que permitam um melhor e mais adequado desempenho das funções educativas.

4. A este propósito, Don Davies (1994) sublinha que um fator de sucesso é o envolvimento dos pais, enquanto parceiros, “ no planeamento, no estabelecimento de prioridades, na tomada de decisões sobre o que vai ser feito, e não como recetores passivos de informações ou de serviços” (p.387). O envolvimento parental representa uma das dimensões do sistema educativo que implica a negociação e a partilha de poder, factos que, só por si, exigem uma aproximação dos professores e dos encarregados de educação, acarretando cedências e troca de saberes. Dir-se-ia que é necessário implementar uma pedagogia construtivista entre a família e a escola. Os pais neste novo conceito de envolvimento, são vistos como clientes mas também como cooperantes (Wofflenda, 1983, citado em Sarmento T. 1995. p.24). Os pais, enquanto utilizadores da escola, têm “legitimidade para tentarem influenciar a orientação educativa da escola, procura de maior diversidade na oferta curricular da escola, (...)” (Formosinho, 1989, cit em Sarmento 1995) .O modelo de gestão democrática das escolas apela à criação de parcerias de forma a que a família e a escola sejam vistas como duas instâncias socializadoras que devem ser conceptualizadas numa perspetiva ecológica. As associações de pais e encarregados de educação são um exemplo de parceria pessoal e organizacional. Finalmente, é também de sublinhar, na construção de parceria escola – família, a importância de mediadores, como por exemplo, sociólogos, antropólogos, animadores, educadores sociais, mediadores culturais e outros agentes sociais. Estes últimos, podem inclusive ser provenientes da própria comunidade local desde que, por diversas razões, tenham um perfil adequado às funções que se pretendem para a intervenção em determinado contexto educativo.

5. Ações desenvolvidas

Entendendo-se que cabe aos professores consciencializarem as vantagens do envolvimento parental, refletirem sobre as estratégias de envolvimento mais adequadas a implementar junto das respetivas instituições educativas, em função da especificidade do contexto de intervenção, a formação de docentes e educadores do Agrupamento foi a primeira prioridade. De facto, o sucesso educativo deverá necessariamente contemplar a formação de professores e pais “... no sentido de se capacitarem da vantagem de uma interajuda permanente, das formas possíveis que essa interajuda poderá revestir e ainda, do desenvolvimento de uma responsabilização mútua” (Villas-Boas,1994:15). A este propósito, assumiu-se ainda que a relação entre a escola, as famílias e a comunidade muda consoante as características dos contextos onde interagem e que não há uniformidade de soluções perante a heterogeneidade de situações e realidades. Os professores deverão ser capazes de saber aprender com os pais para que possam ter sobre eles uma influência positiva a partir das suas competências próprias (Canário, R. 2008). Família e comunidade surgem, assim, não como algo exterior à escola mas algo que está dentro da escola através dos alunos.

Dos dados resultou clara a necessidade de contribuir para desconstrução de ideias presentes nos grupos de professores e educadores que cristalizaram perceções sobre pais e famílias constrangedoras da conceção de uma verdadeira política de participação dos pais na escola. De ambos os lados, era necessário então um trabalho que permitisse problematizar as bases que abrissem as fundações de uma maior participação dos pais na vida escolar dos

filhos e ações mais concertadas e providas de maior sentido por parte da escola para esse efeito. Realizou-se com o grupo de docentes e educadores uma sessão com uma dinâmica própria permitindo identificar três aspetos centrais: as estratégias que mobilizam para motivar os pais a uma maior participação; as dificuldades que encontram; as necessidades de formação que sentem e que poderiam colmatar algumas dessas dificuldades. Assim, e a partir de trabalho em pequenos grupos, foi preenchida uma grelha posteriormente analisada com as diferentes propostas. A par desta, um grupo de educadores do Agrupamento requisitou especificamente a uma das docentes da equipa de investigação, uma formação sobre portfolios de crianças que auxiliassem na sua prática pedagógica. Este instrumento foi visto, por estes profissionais, como uma estratégia que permitiria cativar os pais para uma maior participação no Jardim-de-infância. Finalmente, as equipas de projeto tiveram o cuidado de analisar as propostas do centro de formação da área do agrupamento de escolas, de modo a que as ações não colidissem com propostas já existentes e de interesse para o corpo docente do agrupamento.

Das diferentes questões colocadas aos docentes, foi possível identificar:

- Estratégias mais comuns de participação das famílias – reuniões de pais, passeios e convívios; apoios do SASE e da Segurança Social e apoio ao estudo;

- Principais dificuldades em motivar para a participação - os horários incompatíveis dos pais; o facto de muitas crianças se deslocarem de carrinha o que faz com que professores e educadores não se “encontrem” com os pais das crianças; as baixas expectativas dos pais em relação à escola, e as baixas habilitações dos pais.

- Principais “potencialidades” – disponibilidade dos pais e alguma preocupação com o sucesso dos seus filhos.

Ao nível das necessidades de formação, foram identificadas as seguintes: mediação/escola-família; animação sociocultural/educação não formal e comunitária; metodologias de intervenção; ciências; técnicas de comunicação/gestão de conflitos; matemática; dramatização/Expressões; Português (novo programa); multiculturalidade e interculturalidade.

Um primeiro eixo de intervenção foi o desenho de um programa de formação para docentes e educadores, a equipa desenhou dois seminários abertos à comunidade nas temáticas de envolvimento parental e de mediação. Ainda ao nível da formação, a equipa da ESEPF desenhou uma ação de curta duração (16h), dirigida a técnicos de intervenção comunitária de diferentes serviços: técnicos de segurança social, CPCJ, de saúde. O âmbito da formação centrou-se nas estratégias de intervenção socioeducativa com famílias.

Um segundo grande eixo de intervenção pretendeu revitalizar a Associação de Pais e Encarregados de Educação do Agrupamento tornando-a o epicentro da participação dos mesmos na escola e promovendo atividades concertadas de envolvimento ao longo de todo o ano.

Foi nesta perspetiva de relação, assente na proximidade e na parceria, que realçamos a importância da participação dos pais na vida da escola, na medida em que “a interação entre os pais e os professores tem por finalidades a socialização da criança, a sua iniciação da vida em sociedade e a preparação do seu futuro, pelo que é tempo de compreender melhor a relevância das relações entre a escola e as famílias” (Diogo, 1998:59).

O trabalho de terreno efetuado com a escola e as APEE, permitiu confirmar que “os pais são um parceiro fundamental” da escola, embora devessem “ter um papel mais ativo”. Carneiro (2001) face à participação mais ativa dos pais na escola refere que “não há fórmulas mágicas para mobilizar os pais para as questões que dizem respeito à educação e ao ensino e aumentar a sua participação em quantidade e qualidade na vida da escola. O direito de participação, como qualquer outro direito, acarreta um dever, o dever de participar. A democracia participativa não

é algo para «os outros», mas para cada cidadão, ainda que seja «incómoda» para o próprio e possa «incomodar» terceiros” (Carneiro, 2001:61).

De modo a iniciar o processo, os pais foram convocados pela responsável do Agrupamento para uma reunião preliminar na Escola, com o objetivo de conhecerem os objetivos e importância de uma Associação de Pais ², e de a poderem reconstituir. Compareceram à ação cerca de 70 pais, e 5 professores do Agrupamento, e estiveram presentes elementos da Confederação Nacional de Associação de Pais (CONFAP) e Federação das Associações de Pais de Vila do Conde (FAPCONDE), com intervenções no sentido de motivarem os pais para a constituição da Associação. Na sequência desta, marcou-se a reunião seguinte, já com um conjunto de pais com manifestação de interesse em assumir essa tarefa. Os pais estão a ser acompanhados neste processo pelas diferentes equipas, e a ESEPF garantirá também sessões abertas dedicadas a temas identificados pelos pais. Ainda em 25 de Novembro, a AP foi oficialmente constituída.

A partir da intervenção realizada, entende-se que:

- A intervenção dos pais no processo educativo é fundamental, na medida em que “o principal fundamento da participação dos pais (e encarregados de educação) na escola é o facto de serem os pais, por direito natural, os principais responsáveis pela educação dos filhos” (Formosinho, 1999:58);

- As APEE devem ter uma atitude de colaboração e diálogo permanente com a escola e apresentar uma postura de parceria e acompanhamento. Os pais devem ter voz ativa e estabelecer relações de proximidade e presença com o meio escolar, daí o fundamento da sua participação. Segundo Formosinho (1999) “se pais se associam a pais para defender certos valores concretos e promover atividades específicas já não o fazem apenas como pais, mas também como cidadãos [...] a eficácia das ações dos pais como primeiros responsáveis pela educação dos filhos implica a sua associação e a sua intervenção como público” (idem, 58);

- As escolas “devem ser promotoras de políticas/estratégias que possibilitem um maior envolvimento das famílias na vida escolar do filho. Os pais podem ser envolvidos de diferentes formas, cabe à escola proporcionar uma diversidade de modalidades de envolvimento parental na escola” (Barros, 2008: 148);

- A Escola aberta à comunidade deve ser encarada como uma estratégia de mudança que aposte na aproximação, na criação de laços e no envolvimento. Para Antunes :“a escola não pode ser um mundo estanque, isolado da comunidade, pois os alunos são a própria comunidade dentro dela. De facto, já não se pode dizer que o ensino é um processo que decorre isoladamente dentro de quatro paredes, sem ter algum contacto com os contextos sociais envolventes. A escola, por ser uma instituição educativa formal ao serviço da comunidade deverá ser o núcleo fundamental da mudança para estabelecer um fio condutor, dar significado ao que ocorre na comunidade e ser potenciadora da integração global dos elementos humanos e físicos da coletividade, promovendo a formação integral de todos os seus elementos” (Antunes, 2009:47).

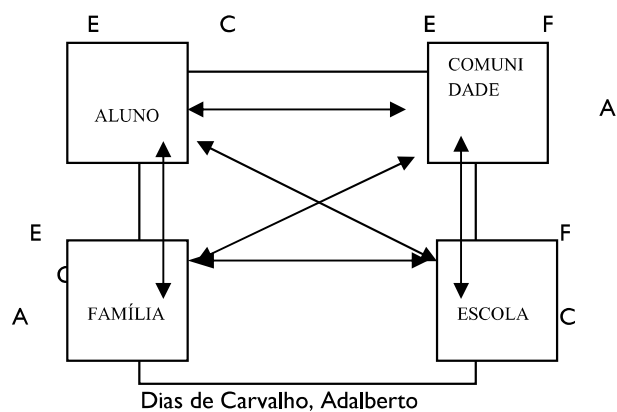
6. Reflexões finais

Do caminho até agora percorrido, é possível identificarem-se algumas das questões centrais que conduziram a intervenção e o estudo prévio. Desde logo, o princípio de que os projetos de escola, comunidade, escola e crianças

² O projeto de recuperação da AP do Agrupamento está a ser dinamizado pela mestranda em Intervenção Comunitária da ESEPF, Cátia Brás, sendo supervisionada por ambas as equipas de projeto.

não poderão ser trabalhados isoladamente, assumindo todas as responsabilidades específicas e interdependentes na promoção do sucesso educativo de alunos e famílias. Esta visão ecológica deverá orientar o trabalho central da escola e dos docentes, em permanente relação com as comunidades em que se encontram, entendendo-se estas relações como interdependentes e complexas. Estes processos são sempre acompanhados de tensões que importa conhecer de modo a poder sobre eles intervir.

Importa, a este propósito, admitir a necessidade de se conceber um esquema que, sob a forma de um quadrado hermenêutico, reflita e sintetize a dinâmica subjacente à relação entre os protagonistas do projeto de intervenção que é tema do presente estudo: os alunos, as famílias, a escola e a comunidade. Quadrado este que, em cada um dos seus ângulos é intersetado por outros quatro quadrados com idênticas designações nos seus vértices, de acordo com a figura abaixo:



Procura-se assim ilustrar o princípio – progressivamente verificado no nosso estudo – de que o esboço e desenvolvimento dos projetos da escola, da comunidade, das crianças e das famílias não podem ser pensados isoladamente uns em relação aos outros sob pena de se inviabilizarem mutuamente. Porém, não quer isto dizer que a conflitualidade fique deste modo ausente. A verdade é que ela estará sempre presente podendo, isso sim, ser validada e valorizada ou negada e omitida. Seguimos primeira via e, coerentemente, rejeitámos as identidades por exclusão de qualquer uma das partes. Daí que os processos de construção dos diversos projetos identitários – dos alunos, das famílias, das comunidades e das escolas – tenham sido olhados como repercutindo e motivando, cada um deles no seu seio, a complementaridade e a tensão que os liga entre si.

Assim teve-se presente, por exemplo, que os êxitos e os fracassos escolares são vividos pelo aluno segundo a conexão que nele se estabelece entre as representações que dos mesmos fazem a família, a comunidade e a própria escola, operando o aluno uma síntese pessoal que, por sua vez, se repercute na família, na comunidade e na escola e assim sucessivamente. Deste modo, quando se procura intervir no sentido de se melhorar a interação entre a escola e a família, nunca tal poderá ser feito a partir de uma centração exclusiva ou predominante em qualquer um dos pólos enunciados, nomeadamente na família ou na escola, verificando-se inclusive a tendência para um enfoque na família.

Foi neste contexto paradigmático que a intervenção da equipa de investigação do CIPAF, em concertação com a equipa do CLDS, para além de ações com vista à revitalização de associações de pais e encarregados de educação, atuou junto dos professores, auscultando-os e contribuindo para a sua formação, a par de manter reuniões com alunos e encontros com agentes das comunidades locais. Em cada uma destas frentes induziu-se, de forma

convenientemente adaptada e ajustada, o quadrado hermenêutico acima configurado de modo que, em cada um dos seus quatro vértices, e passaram a agir outros tantos “sub-quadrados”. O objetivo, ainda em fase de progressão, é o de garantir e explorar as potencialidades de uma efetiva e consciente participação de todos os atores, assim tornados intervenientes de facto e para tal detentores de identidades educativas relacionais e compósitas, sem prejuízo da sua diversidade.

Claro que toda esta dinâmica pressupõe o funcionamento de canais de comunicação formais e informais, os quais vão desde as avaliações às conversas do quotidiano na escola, na família e na comunidade. O aspeto a que a equipa do CIPAF tem estado particularmente atenta é o que designou como “microcanais de comunicação”. Estes canais, que se revelam especialmente eficientes, desenvolvem-se de forma direta entre os alunos, entre estes e a família, entre os professores, entre estes e os outros atores, etc., seja através do face-a-face, seja por recurso a telemóveis ou à internet. Não deixam por isso de ser formais pois obedecem a códigos que facilitam o contato e a inerente transmissão e captação de mensagens. São eles até frequentemente os principais responsáveis pela formação das opiniões e das representações que vão sendo assumidas pelos atores da cena educativa, as quais condicionam naturalmente os itinerários dos projetos educativos. Identificados esses canais, importa não os subalternizar ou pura e simplesmente subvertê-los. Antes mobilizá-los, com recurso à motivação dos seus protagonistas, para, no caso concreto da intervenção no CLDS de Vila do Conde, se chegar ao pulsar real das suas vivências e das suas expectativas.

Por isso, a equipa sempre se preocupou em, assumindo de algum modo a intrusão da sua presença, estabelecer laços de proximidade e confiança com todos de maneira a poder contar com um funcionamento favorável desses canais. Canais em que se alicerçam tanto redes de solidariedade como mecanismos de exclusão.

Na especificidade da relação escola-família os referidos canais são, talvez, os mais importantes de todos. Daí o carácter decisivo das iniciativas que levem os pais às turmas e a escola às famílias, diretamente e através dos alunos, com a atitude favorável da comunidade no seu conjunto. O verdadeiro alicerce das redes são estes canais e é em rede que os alunos, as famílias, as escolas e as comunidades têm de funcionar.

Referências Bibliográficas

Antunes, Lara Carmélia de Sousa (2009). *A Família e a Escola*. Dissertação de Mestrado em Sociologia da Infância. Braga: Universidade do Minho.

Barros, Luísa; Pereira, Ana Isabel; Goes, Ana Rita (2008). *Educar com Sucesso – manual para técnicos e pais*. Lisboa: Texto Editores e EPIS – Empresários Pela Inclusão Social

Canário, Rui (2008). *Escola / Família/ Comunidade para uma sociedade Educativa*. *Seminário Escola, Família, Comunidade* (2007) (Org.). Lisboa: CNE

Carneiro, Roberto (dir.) (2001). *Aprender a Participar*. *Educar Hoje – Enciclopédia dos Pais*. Lisboa. Volume III

Cortesão, Luíza (2006). *Investigação Acção: um convite a práticas cientificamente transgressivas*. *Fenix*, ano 5, nº7

Davies, Don (1989). *As escolas e as famílias em Portugal – realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte

Diogo, José (1998). *Parceria Escola – Família. A caminho de uma escola participada*. Porto: Porto Editora

Formosinho, João (1999). *De serviço do Estado a Comunidade Educativa: uma nova concepção para a Escola Portuguesa* in Formosinho, João (ed.). *Comunidades Educativas – Novos Desafios à Educação Básica*. Braga: Minho Universitária

Guadalupe, Sónia (2010). *Intervenção em Rede. Serviço Social, Sistémica e Redes de Suporte Social*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra

Guerra, Isabel Carvalho (2000). *Fundamentos e processos de uma sociologia da acção*. Cascais: Principia

Guerra, Isabel Carvalho (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo. Sentidos e formas de uso*. Cascais: Principia

Lopes, Carmo; Craveiro, Clara; Conceição, Oliveira; Brito, Domingas; Guedes, Inês, Cortesão, Irene; Brandão, Isabel; Cunha, Isabel; Neves, Ivone; Pequito, Paula; Guedes, Sofia (2003). *Educação: Novos Desafios. Saber (e) Educar*, nº8. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. pp. 49-54

Monteiro, Alcides (1995). *O Lugar e Papel dos Atores Num Processo de Investigação –Acção*. Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica. Covilhã: Universidade da Beira Interior

Neves, Ivone (2007). *A Formação Prática e a Supervisão da Formação. Saber (e) Educar*, nº12. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. pp.79-95

Samagaio, Florbela (1999). *Desenvolvimento: uma noção entre o imaginário e a realidade. Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, pp.103-142

Villas –Boas, M. Adelina.(2008). *O contributo dos Pais e da comunidade na melhoria do desempenho dos alunos. Seminário Escola, Família, Comunidade (2007) (Org.)*. Lisboa: CNE