



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
CENTRO REGIONAL DE BRAGA
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

A ESCOLA E A COMUNIDADE
UMA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL
Relatório de Atividade Profissional

II Ciclo de Estudos em Ciências da Educação
Administração e Organização Escolar

Fernando Manuel Ramos da Silva

Orientador

Professor Doutor Joaquim Machado

Braga, 2012

Agradecimentos

*“Nenhum homem é uma ilha isolada;
cada homem é uma partícula do continente,
uma parte da terra”*

John Donne

(poeta inglês do século XVI)

Um trabalho desta natureza, que reflete o percurso de uma vida profissional é resultado do contributo de todos aqueles que comigo privaram e tanto me ensinaram, mesmo aqueles que por ela passaram a correr, ou despercebidos. A todos estou grato e em todos me completo, mas não posso deixar de expressar um reconhecimento especial:

Ao Professor Doutor Joaquim Machado, meu orientador, que com a sua sabedoria engrandeceu este estudo;

Às comunidades educativas da Misarelacoop, de Vila Nova, Montalegre e de Briteiros, Guimarães, que me permitiram vivenciar projetos educativos tão empolgantes e enriquecedores;

À minha esposa e aos meus filhos, razão de ser do meu quotidiano e a quem dedico este trabalho.

Muito obrigado.

Resumo

As relações escola-comunidade, em particular o envolvimento parental no processo educativo, têm estado envoltas em antagonismos paradoxais. Ao reconhecimento da importância da participação dos pais na escola, quer por via legislativa, quer por via discursiva dos mais variados quadrantes, não tem correspondido a prática sustentada da democratização das escolas, consagrantes de um envolvimento comunitário na organização e operacionalização dos seus projetos educativos.

Através de uma viagem introspetiva ao meu percurso profissional como docente e gestor, no ensino privado e no ensino público, pretendo aclarar algumas das barreiras ao envolvimento parental na escola e encontrar pistas sobre como desenvolver a participação dos pais e encarregados de educação.

As dinâmicas de construção comunitária, levadas a cabo no Agrupamento de Escolas de Briteiros tiveram o efeito de transformar a escola num núcleo agregador do seu meio envolvente e ajudam a evidenciar as enormes potencialidades decorrentes de uma efetiva participação dos pais e das comunidades na vida das escolas.

Palavras-chave: escola democrática, envolvimento parental, participação comunitária

Abstract

School-community relationships, particularly parental involvement in the educational process, have been involved in paradoxical antagonisms. The recognition of the importance of parents' participation in school, by, either legal means or discourse from the most varied fronts, hasn't been met by sustained practices of democratization of the schools, consecrators of a community involvement in the organization and operationalization of their educational projects.

Through an introspective journey of my professional path as a teacher and manager, both in private and public systems, I intend to clarify some of the barriers to parental involvement in school and find clues on how to develop parent's participation.

The dynamics of community construction, performed in Agrupamento de Escolas de Briteiros had the effects of transforming the school in an aggregative nucleus of the surrounding environment and help to evidence the enormous potential deriving from an effective participation of the parents and the community in school life.

Key-words: democratic school, parental involvement, community participation.

Índice

Introdução	2
I. Percurso profissional	3
II. A problemática da relação da escola com a comunidade	7
III. A participação dos pais na escola	14
IV. Vivendo o envolvimento parental na escola	21
1. Uma cooperativa	21
2. O papel dos pais e da comunidade no AEB	25
V. Dinâmicas educativas, de ligação à comunidade	27
1. Política educativa do AEB	27
2. Identificação de problemas de alunos e suas famílias	30
3. Coorganização com as entidades locais de atividades/projetos.	36
VI. Análise crítica	43
1. O envolvimento parental na escola	43
2. As respostas encontradas no AEB	49
3. Os caminhos a percorrer	51
Conclusão	53
Bibliografia	55

Introdução

Quando me deparei com a possibilidade de balizar a minha experiência e o meu percurso profissional pelos padrões académicos da investigação empírica, considerei tal oportunidade como um desafio estimulante e irrecusável.

Todos nós temos as nossas perceções pessoais, frustrantes ou satisfatórias, sobre os caminhos profissionais que trilhamos. Mas poder fazer essa autoanálise a partir de perspetivas teóricas, é, em simultâneo, um repto ousado e um excelente aprendizado a mobilizar no quotidiano docente.

Embarcado nesse estudo reflexivo sobre o meu trajeto como professor, procurarei desocultar inquietações e perceções interiores adormecidas e, refletindo sobre elas, encontrar novos rumos e novas motivações para a minha prática educativa.

Nesta viagem no tempo, ao baú das memórias docentes, começo por interpretar o meu percurso profissional à luz de um modelo conceptual de estruturação da carreira por “fases”, num curioso *flashback* interior, e tento perceber até que ponto o sentimento de “ser professor” em mim corresponde aos paradigmas padronizados de crescimento pessoal e profissional.

Num objetivo mais alargado, aprofundando essa gnose reflexiva, saio à procura de questões relevantes, relacionadas com a dimensão educativa que mais marcou o meu percurso - **a relação escola-comunidade** – e, procurando enquadrá-la na sua evolução histórica, busco as razões para os desencontros mútuos.

De seguida, relato as minhas experiências e conceções relacionadas com a ligação da escola ao seu meio envolvente, focando-a nas dinâmicas de construção comunitária que procurei implementar, descrevendo iniciativas e estratégias, projetos e atividades.

O seu confronto perante quadros conceptuais permite-me analisar e refletir sobre o trabalho desenvolvido, extrair conclusões e mobilizar esse conhecimento no futuro.

I

Percurso profissional

A minha carreira docente teve início em Outubro de 1983, na Escola Preparatória de Mesão Frio, no distrito de Vila Real. Interrompida por um ano, ela reiniciou-se em Outubro de 1985, na Escola Secundária da Central de Vila Nova, Montalegre, igualmente do distrito de Vila Real.

Partindo do modelo conceptual de estruturação da carreira por “Fases”, assim definido por Michael Huberman (1995), o meu trabalho docente nestas duas escolas enquadrou-se de forma muito similar ao descrito por autores que “procuram descrever esta “fase” na óptica de uma sequência de fases que balizam a carreira; falam de um estágio de “sobrevivência” e de “descoberta” (Fuller, 1969; Field, 1979; Watts, 1980; citados por Huberman, 1995)

Segundo esses autores, nesta fase inicial o novo docente confronta-se com uma realidade nova e complexa, que tem de ultrapassar por si próprio, lutando contra as suas dúvidas, angústias e inseguranças, numa nova teia de relações, competências e aprendizagens. Identifico perfeitamente aquilo que vivi nesta fase inicial da minha carreira com esta caracterização, definida como de “sobrevivência”.

De igual forma, reconheço que vivi aquilo que estes autores definem nesta “fase” por “descoberta”. Com efeito, esta confrontação com novos papéis, funções, responsabilidades e grandezas, produziram um entusiasmo inicial, qual propulsor indispensável para ter vencido esses obstáculos iniciais, permitindo a necessária adaptação a essa nova realidade.

Na minha vida profissional, esta fase inicial de “descoberta” teve o seu clímax ao fim de três anos letivos. Em 1987, a entidade patronal da escola privada em que leccionava, a EDP, decidiu encerrar a escola. As populações abrangidas pela sua “área de influência” não gostaram da decisão e pediram a sua continuidade. Decidi, então, assumir eu próprio, liderando um grupo de professores, a sua propriedade e a sua gestão, perante os pais/encarregados de educação e o Ministério da Educação.

Como descreve Huberman “o aspeto da descoberta traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa)” (1995: 39). Na verdade, nesta altura da minha carreira, as circunstâncias permitiram-me a possibilidade de eu passar também a ter a minha escola, os meus professores, os meus funcionários. Na prática, naquela época, eu estava a potenciar, a elevados níveis de responsabilidade e de risco, o sentimento acima descrito por Huberman como de “exaltação”.

Fruto dessa decisão, passei, desde essa altura, a desempenhar os cargos de presidente da direção da Misarelacoop, Cooperativa de Ensino, CRL, que passou a ser a proprietária da escola, e, em simultâneo, diretor desse estabelecimento de ensino, que leccionava os cursos diurnos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico.

Em 3 de Dezembro de 1987 foi formalmente criada a nova entidade patronal dessa escola, a Misarelacoop, Cooperativa de Ensino, CRL, na qual passei a desempenhar o cargo de presidente da direção, cargo que exerci ininterruptamente, por sucessivos mandatos trianuais, até à sua dissolução, em Junho de 2008. O desempenho desse cargo em simultâneo com o cargo de diretor da Escola da Misarelacoop, estabelecimento de ensino particular, com contrato de associação com o Ministério da Educação, decorreu até Maio de 1999, altura em que passei a desempenhar apenas o primeiro cargo.

A minha carreira de gestor no ensino particular decorreu em simultâneo com a leccionação no ensino público, em regime de acumulação, dado que sendo esta uma escola particular de pequena dimensão e estando inserida numa região com forte desertificação, seria previsible gerir a carreira dessa maneira, pois era previsível que o Ministério da Educação, quando se registasse uma redução significativa do número de alunos, acabasse por retirar os apoios financeiros necessários à sua continuidade.

Esta minha experiência pessoal, quer ao nível da docência no ensino público, quer ao nível da gestão no ensino particular, corrobora a conclusão expressa por Huberman: “Com muita frequência, a literatura empírica indica que os dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta, são vividos em paralelo e é o segundo aspecto que permite aguentar o primeiro” (1995: 39). Com efeito, constato hoje, *à posteriori*, que foi o entusiasmo das vivências da “*descoberta*” que me permitiram ultrapassar quer o desgaste físico do trabalho acrescido pela acumulação de funções, quer os grandes

obstáculos desta nova realidade empresarial no âmbito da Educação, quer, ainda, os sentimentos contraditórios de angústia e dúvida gerados pelo aspecto da “*sobrevivência*”.

Hoje, é-me fácil reconhecer que se as circunstâncias com que me deparei em 1987, me tivessem confrontado numa fase posterior de carreira, referida pelos citados autores como de “*estabilização*”, mais serena e sem aquele entusiasmo inicial, propulsor de forças extraordinárias, talvez não tivesse tido o arrojo de arriscar numa área tão diferente quanto difícil, quando comparada com a de docente.

Ultrapassada esta “fase” de “*sobrevivência*” e “*descoberta*”, a confiança adquirida permitiu-me gerir a cooperativa de ensino e dirigir a sua escola numa etapa seguinte de consolidação e expansão de património material e metas educativas.

Neste período, as instalações da escola foram adquiridas à EDP e depois totalmente reconstruídas e ampliadas. A escola, que inicialmente tinha autorização de funcionamento e “*paralelismo pedagógico*”¹ apenas para os 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, foi alargando a oferta educativa, passando a ministrar também os cursos dos 2º e 3º ciclos do ensino recorrente, noturno; o curso do ensino secundário, diurno; e o curso do ensino secundário recorrente, noturno.

Correspondeu esta etapa da minha carreira àquela definida por “fase” de “*estabilização*” descrita desta forma por Huberman: “a fase de exploração ou de opções provisórias desemboca naquilo que, ao invés, se designa pelo estágio do “comprometimento definitivo” ou da “estabilização” e da “tomada de responsabilidades” (1995: 39).

Também nesta fase, me revejo plenamente na descrição de Huberman: “estabilizar significa acentuar o seu grau de liberdade, as suas prerrogativas, o seu modo próprio de funcionamento” (1995: 40). Nesta etapa da minha vida profissional, confirmando a tese deste autor, foi-me grato desenvolver sentimentos positivos de confiança, descontração e libertação, que se materializaram em resultados muito positivos na administração e na docência.

¹ Reconhecimento estatal de equiparação do ensino privado ao ensino público

Contudo, como já referi, estando esta cooperativa de ensino localizada numa área geográfica caracterizada por forte desertificação populacional, após década e meia de sucessos, começou a pairar sobre ela o espectro da sua morte anunciada. A redução acentuada do número de alunos, agravada por despedimentos colectivos na EDP, devido à automatização das centrais hidroeléctricas (parte dos seus alunos eram filhos de trabalhadores desta empresa pública), levou mesmo ao seu encerramento em 2005.

Após o encerramento da escola, a cooperativa de ensino tentou ainda uma reconversão da sua oferta educativa, ministrando cursos de formação profissional, mas não conseguiria resistir e em 2008 confrontava-se com a sua dissolução.

Havia, pois, na perspetiva de gestão do meu percurso profissional, que encontrar novos desafios, novos estímulos, isto é, procurar fugir à rotina e ao conformismo. A minha carreira docente passou a centrar-se definitivamente apenas no ensino público e, também aqui, as funções de administrador e gestor passaram a ser o meu objectivo. Abertos os concursos para os cargos de diretores nas escolas do ensino básico e secundário, candidatei-me ao cargo de diretor do Agrupamento de Escolas de Briteiros, onde lecionava, para o qual fui eleito em Maio de 2009.

Novamente, nesta etapa da minha vida profissional, encontro paralelo com a caracterização feita por Huberman (1995: 42), que por sua vez cita Cooper:

Durante esta fase, o professor busca novos estímulos, novas ideias, novos compromissos. Sente necessidade de se comprometer com projectos de algum significado e envergadura: procura mobilizar esse sentimento, acabado de adquirir, de eficácia e competência (1982: 81).

Esta é a fase da minha vida profissional em que me encontro, abraçando um novo projeto, com ambições, metas e objetivos renovados, quiçá, no intuito de fugir a rotinas e desencantos. Busco novos desafios e novas motivações, enquadrando o meu saber, a minha experiência profissional, ao nível da organização, da administração e da gestão, nas minhas obrigações quotidianas de docente em serviço público.

II

A problemática da relação da escola com a comunidade

O meu percurso profissional permitiu-me compreender que há um imenso campo de potencialidades a explorar quando a Escola se abre à Comunidade, nela constrói laços fortes de confiança mútua e com ela partilha e desenvolve o seu Projeto Educativo. O ato de educar torna-se mais completo, mais rico e mais profundo e a Escola cumpre, assim, bem melhor o seu papel formativo junto das crianças e jovens, das famílias e da sociedade.

Nestes contextos de participação exterior mais abrangente na Escola, o Projeto Educativo pode tornar-se igualmente num Projeto de Construção Comunitária.

“A Educação é um processo binómico. Isto é, o acto de educar pressupõe uma bilateralidade relacional sem a qual toda a tentativa de educar-instruir será fruste e inútil.

A Escola – habitat por excelência, mas não único de educar – tem de manter com o Meio – e este com aquela – uma dinâmica osmótica de serviço e de participação.

Disse que a Escola é um habitat excelente, excelente mas não único na excelência, porque, só por si, não é capaz de realizar o processo educativo. Educar – Instruir é um acto tripartido em que ao lado e por cima da Escola exige duas outras componentes insubstituíveis: a Família e o Meio. É um acto que move um conjunto de atitudes de aqui e agora” (Teles,1991: 12)

Tendo objetivos instrucionais na sua génese, a Escola persegue igualmente objetivos sociais, pois cada ser humano expressa-se e educa-se no húmus social.

Quanto mais rica for a participação da Família e da Comunidade na Escola, melhor ela educará socialmente.

Quando as vivências comunitárias são trazidas de forma intencional e organizada para o seio da Escola, os benefícios daí decorrentes para a formação das crianças e jovens são grandes, porque dessa forma a educação escolar não surge descontextualizada da educação familiar e comunitária, e os agentes educativos das escolas podem concretizar plenamente os desígnios da sua função de *educar em sociedade*.

No entanto, as práticas escolares, em muitas escolas, parecem contradizer este seu dever intrínseco. Muitas vezes, a escola sobrevive num espaço de rotinas, normas e padrões fechados, circunscritos às tarefas estereotipadas de cada interveniente e num mundo de barreiras e antíteses que não lhe permite potenciar todas as suas faculdades, nem cumprir todos os seus propósitos, tornando-se, na maior parte das vezes, num modelo burocrático e descontextualizado da sociedade envolvente, prevalecendo quase em exclusivo o domínio territorial da sala de aula, a qual se torna, muitas vezes, numa espécie de fortaleza inexpugnável e de portas fechadas ao mundo real, da participação cívica e da cidadania.

Esta forma de “tecer” a educação tem levado vários autores a comparar a escola a um território fortificado, repleto de “castelos” com os seus “senhores” e seus “feudos”, onde os “senhores” de tais domínios têm dificuldade em abrir e partilhar os seus territórios, pois isso, supostamente, representaria uma exposição maior à avaliação dos outros e criaria campos de difícil controlo, portanto, de maior vulnerabilidade pessoal.

Marques, especifica este diagnóstico:

As instituições escolares foram durante muitos anos espaços físicos e humanos isolados e tidos como auto suficientes, tidos também, por vezes, como microcosmos singulares, fechados a tudo o que poderia provir do exterior. Até há bem pouco tempo (e mesmo nos nossos dias ainda existem algumas instituições deste tipo), as instituições estabeleciam uma espécie de barreira entre o seu espaço físico e humano e o espaço envolvente, barreiras de tal forma acentuadas que a participação das autarquias locais, dos pais e/ou dos encarregados de educação e de todos os restantes agentes educativos era completamente vedada. Tal participação era tida como uma forma de intrusão nada desejável e até mal vista por todos quantos partilhavam desta ideia de separação... (2002: 32)

Nesta perspetiva, bastante consensual, em muitos estabelecimentos de ensino o medo e a insegurança da exposição à crítica dos outros, leva muitos professores/gestores das escolas a criarem barreiras à participação dos pais e encarregados de educação na vida escolar, sob o pretexto de que eles têm dificuldade em assumir papéis que devem ser atribuídos aos profissionais da educação. Desta forma, assim o explica Manuela Afonso, professora do 1º ciclo:

(...) há professores que não querem os pais na escola, eles temem porque estão também inseguros, porque não sabem muito bem qual vai ser o papel dos pais na escola, porque já ouviram histórias e relatos de experiências negativas, porque ainda não se refletiu o suficiente no seio da própria classe (cit. in Sarmiento & Marques, 2002: 41).

Nestes testemunhos, o discurso da participação dos pais nas escolas fica-se, na maior parte das vezes, no papel, limitando-se a esporádicos procedimentos de participação consignados por lei, como aqueles que presentemente assistimos nos Conselhos Gerais e nos Conselhos Pedagógicos das escolas ou dos agrupamentos de escolas.

Exemplo deste diagnóstico entre os investigadores, Natércio Afonso (1994: 139) refere que “a participação dos pais nos assuntos da escola é geralmente entendida ao nível da pseudoparticipação, e limitada a comunicação com os interlocutores escolares, nomeadamente com os professores”.

Por este prisma alinha também Pedro Silva (2002: 10) quando conclui que “o facto de haver escolas com representantes de pais, não significa que estes estejam efetivamente representados”.

Jorge Lima, apontou ainda na mesma linha:

As relações entre pais e professores sempre foram assunto polémico ao longo da história do sistema educativo português. Quer pela sua inexistência, quer pelo seu carácter sensível que assumem, quando se concretizam, estas relações têm suscitado debates internos e apaixonados. Nestas discussões, ora se culpam os pais por ignorarem passivamente ou culpabilizarem injustamente os professores pelos problemas dos filhos, ora se acusam os docentes de menosprezarem ou hostilizarem as perspetivas dos encarregados de educação sobre a escolaridade dos seus filhos (2002: 7).

Silva, refere alguns paradoxos nas relações que se estabelecem entre os pais e a escola:

O facto de os professores terem dificuldades, por razões culturais, em lidar com os pais dos meios populares, embora aqueles que mais temam sejam, precisamente, os dos grupos sociais intermédios e elevados. Com efeito, se em relação a estes a clivagem cultural é menos pronunciada, também é verdade que os pais, ao estarem numa posição de igualdade e, por vezes, mesmo de superioridade, em relação aos docentes, representam uma espécie de ameaça para estes, pois questionam com mais facilidade e frequência a escola e as suas práticas (2002: 11).

Na análise destes autores, os professores e os órgãos de gestão das escolas, como qualquer outra classe corporativa, são, por natureza, avessos à mudança, não gostam de sair da sua “*zona de conforto*”, depois de se acomodarem ao *status quo* vigente, e por isso receiam que qualquer mudança venha desestabilizar o seu modo operacionalizador acomodado e controlado. Este será, muito provavelmente o motivo por que em muitas escolas, a participação dos pais é tão fraca e desorganizada, só ocorrendo nas reuniões definidas por lei, ou convocadas pelos docentes decorrentes do desempenho singular dos alunos ou, então, em momentos de crise ou conflito e nestes casos para

amplificarem desorganizadamente os problemas. Nos primeiros casos, a sua participação quase que é inócua, enquanto, nos últimos, essa participação é quase sempre incomodativa e conflituosa.

Nestes contextos, a participação dos pais é muitas vezes desestabilizadora, pelo que cria antipatia e desconfiança nas escolas, dando lugar à inércia, como expressa Marques: “Toda esta situação gerou inércia e isolamento e anulou toda e qualquer tentativa de participação. A educação era, assim, monopólio da escola e do poder centralizado e andava de costas voltadas a tudo o que acontecia na comunidade” (2002: 32).

A mudança de paradigma é naturalmente apontada como premente por muitos autores, como, por exemplo, Lima, que “defende a legitimidade de intervenção da família no interior da sala de aula, considerando que esta será tanto mais evidente quanto mais olharmos para ela do ponto de vista de uma cidadania ativa” (2002: 12).

Por tudo isto, é urgente e desafiante criar novos enquadramentos de participação dos pais nas escolas, bem como se torna um repto tentar perceber, neste trabalho, se as desconfianças mútuas têm razão de ser.

Teremos que começar por afirmar que em muitas escolas este já não é totalmente o quadro atual e muito menos corresponde à minha visão de estratégia operacional de gestão nas escolas que dirigi ou dirijo. Por outro lado, os pais, as autarquias, e a comunidade educativa em geral, na sequência das mudanças atuais da sociedade, exigem que a escola altere procedimentos e estimule uma participação mais ativa de todos os parceiros, possibilitando estratégias de concertação e articulação em questões de organização e desenvolvimento das atividades educativas.

Não se trata, obviamente, de um processo fácil, pois as relações professores/encarregados de educação e escola/comunidade estão longe de ser questões pacíficas e têm confrontado os processos educativos com problemas de concertação de diferentes pontos de vista, por vezes bem antagónicos.

Neste cenário, de *duplicidades* (Sá, 2004:18) e paradoxos, considero pertinente e oportuno colocar a seguinte questão: ***Como se desenvolve a participação dos pais e encarregados de educação na vida das escolas? A sua maior participação corresponde efetivamente a uma diminuição de poder dos professores e dos órgãos de gestão?***

Ao longo do meu percurso profissional, esta tem sido a problemática que mais me tem fascinado, pelo que ela encerra, muitas vezes, de contraditório com os objetivos que as escolas perseguem e pelas diferentes respostas que nelas podemos encontrar.

Com efeito, sendo a escola uma estrutura educativa social e socializante, educando *em sociedade e para a sociedade*, é importante que haja uma mudança de paradigma nas escolas, a este nível, e que efetivamente também passe a educar *com a sociedade*. Cito a este propósito, de novo, Marques:

O desafio da participação da comunidade em geral e dos pais em particular, na vida das instituições escolares, é um desafio urgente que se coloca a todos. É necessário que a participação seja real e efetiva. A colaboração, o entendimento, a comunicação e a participação são essenciais para a educação, porque a família e a escola encontram-se na educação da criança, o que pressupõe que as ações de ambas sejam coordenadas e complementares (2002: 33).

Neste contexto, é caso para nos questionarmos: não será apenas a insegurança e a desconfiança que os professores e as escolas têm face aos pais, a fazer com que, nos casos em que ela acontece, essa participação se mantenha fraca e desorganizada, perpetuando-se esses estabelecimentos de ensino num estágio limitado, vegetativo e condicionado a certos momentos impostos pela lei ou pelo desempenho dos seus educandos, propiciando, precisamente por isso, o eclodir momentos de crise e de conflitos ao sabor dos problemas?

Não será que as escolas ganhariam muito mais se, ao invés, o órgão de gestão fomentasse, planificasse e organizasse uma participação de pais, e restante comunidade, com reuniões de trabalho e atividades frequentes, através das quais houvesse um fortalecimento das relações interpessoais, com o conseqüente aumento do conhecimento mútuo, gerador de confiança recíproca entre as partes, por forma a que essa participação passasse a ser uma mais valia na concretização do projeto educativo e dos planos anual e plurianual de atividades?

Não será, pois, que por trás deste aparente antagonismo se esconde apenas a falta de visão estratégica das escolas e que os conflitos e as desestabilizações que decorrem da participação desorganizada dos pais, acontecem sobretudo devido à inexistência de uma política educativa/organizacional das escolas, de integração no seu seio de uma participação, desejada e coerente, dos pais e encarregados de educação?

Não será, ainda, que a questão traduz apenas um mito e que, ao invés do aparente sentimento generalizado, uma maior participação dos pais e encarregados de educação

na vida das escolas, poderá, antes, corresponder, efetivamente, a um reforço de poder dos professores e dos órgãos de gestão?

Esta é, pois, a questão que tentarei analisar com o objetivo de perceber modelos de participação dos pais e encarregados de educação nas escolas, e suas vantagens, bem como tirar conclusões sobre os exemplos de envolvimento comunitário que temos implementado nos estabelecimentos que dirigimos.

Nesta análise, adotarei uma metodologia **qualitativa**. Trata-se de um método apropriado à explicação da fenomenologia relacionada com as relações humanas, enquadrando-as epistemologicamente no seu contexto real. Portanto, parece-me perfeitamente adequado aos fins pretendidos e à natureza do presente trabalho.

Procurando evidenciar melhor a minha escolha, destaco o perfil da **investigação qualitativa** traçado por Taylor & Bogdan:

- 1- É indutiva
- 2- O investigador observa o cenário e as pessoas numa perspetiva holística; as pessoas, os cenários ou os grupos não são reduzidos a variáveis, mas considerados como um todo.
- 3- Os investigadores qualitativos são sensíveis aos efeitos que eles mesmos causam sobre as pessoas que são objetos do seu estudo.
- 4- Os investigadores qualitativos tratam de compreender as pessoas a partir das suas próprias referências.
- 5- O investigador qualitativo suspende ou afasta as suas próprias crenças, perspetivas ou predisposições.
- 6- Para o investigador qualitativo, todas as são válidas.
- 7- Os métodos qualitativos são humanistas.
- 8- Os investigadores qualitativos dão ênfase à validade na sua investigação.
- 9- Para o investigador qualitativo, todos os contextos e pessoas são dignos de estudo.
- 10- A investigação qualitativa é uma arte (cit. in Rodriguez Gomez, 1993: 33)

Analisados os diferentes procedimentos de observação possíveis de serem utilizados na investigação qualitativa, e dada a natureza do presente trabalho, resultado de um processo sistemático de recolha de informação e experiências ao longo do tempo, entendo ser a **observação participante** a técnica mais moldada à implementação do meu estudo. A observação participante é:

um método interativo de recolha de dados de informação que requer uma implicação do observador nos acontecimentos ou fenómenos que está observando. A implicação supõe participar na vida social e partilhar as atividades fundamentais que realizam as pessoas que fazem parte de uma comunidade ou uma instituição”. (...) “a observação participante favorece uma aproximação do investigador às experiências no tempo real que vivem pessoas e instituições; o investigador não necessita que ninguém lhe conte como sucederam as coisas ou como alguém disse como sucederam, ele estava lá, ele fazia parte daquilo (Rodríguez Gómez, 1993:165).

A **análise documental** de relatórios, atas, documentos publicados ou notícias veiculadas na imprensa local e regional, será o suporte complementar neste estudo, quer para comprovar evidências, quer para sustentar análises e conclusões.

III

A participação dos pais na escola

Percorrendo a literatura disponível, constata-se que o diagnóstico generalizado aponta para um défice preocupante relativamente à efetiva participação dos pais na vida das escolas.

Em Portugal, até 1974, a cultura de participação dos pais e da comunidade na escola era praticamente inexistente, decorrente de um asfixiante défice intelectual e cívico, fomentado e gerido pela inércia conveniente da ditadura do Estado Novo. Até essa altura, não existia sequer um enquadramento legal que reconhecesse o direito dos pais à participação nas escolas.

A partir da “Revolução de Abril”, com a implementação da democracia representativa na sociedade portuguesa, também a representatividade da sociedade vai sendo lentamente alargada às escolas, sobretudo ao longo da década de 80, na maioria dos casos a contragosto da classe docente, que temia que a entrada dos pais na escola constituísse uma intromissão no seu território.

Foi com a lei nº 7/77, de 1 de fevereiro, que pela primeira vez se reconheceu em termos legais, aos encarregados de educação, o direito de participarem formalmente na vida escolar, através das associações de pais, que passaram a poder ter um representante, sem direito a voto, no Conselho Pedagógico e nos conselhos de turma de carácter disciplinar.

O ano de 1986 marcou um *virar de página* legislativo, primeiro com o decreto-Lei 211-B/86, de 31 de julho, que criou o Conselho Consultivo nas escolas, onde as associações de pais passaram a ter um representante, e, pouco depois, com a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº46/86, de 14 de outubro.

Eram dados, pela primeira vez, sinais claros de que se pretendia aumentar a ligação entre as escolas, as famílias e as comunidades. Aliás, em termos de discurso de intenções a referida Lei de Bases foi extremamente avançada, relativamente às práticas reais de participação dos pais nas escolas de então.

Cito apenas dois artigos paradigmáticos desses avanços legislativos, apesar de, na época, estarem longe da sua concretização prática:

“Artigo 3.º

(Princípios organizativos)

O sistema educativo organiza-se de forma a:

(...)

g) Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas, de modo a proporcionar uma correta adaptação às realidades, **um elevado sentido de participação das populações**, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes;

l) Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da **adoção de estruturas e processos participativos** na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram **todos os intervenientes no processo educativo**, em especial os alunos, os docentes e as famílias.

Artigo 43.º

(Princípios gerais)

1 – A administração e gestão do sistema educativo devem assegurar o **pleno respeito pelas regras de democraticidade e de participação** que visem a consecução de objetivos pedagógicos e educativos, nomeadamente no domínio da formação social e cívica.

2 – O sistema educativo deve ser dotado de estruturas administrativas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local, que **asseguem a sua interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação** dos professores, dos alunos, **das famílias, das autarquias**, de entidades representativas das atividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico.”

Apesar do seu desfasamento da realidade, esta Lei de Bases do Sistema Educativo, viria a constituir uma *pedrada no charco* da administração das escolas e dava um novo fôlego às associações de pais, que finalmente adquiriam um estatuto de participação de *maioridade* na vida escolar.

Este novo estatuto no conceito da ligação Escola – Comunidade passava igualmente a constituir um marco para novas práticas educativas, mais viradas para a vida real dos alunos e menos *enclausuradas* na sala de aula.

Na década seguinte, assistiu-se a uma catadupa legislativa procurando enquadrar a participação dos pais nas escolas, numa tentativa de impor por lei aquilo que a prática no terreno continuava a colocar resistência.

Assim, nos anos 1989 e 1990 verifica-se de novo um salto legislativo, quer inicialmente pela lei da autonomia das escolas, Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, que reconhecia aos pais o direito de reclamarem do processo de avaliação dos filhos e a

possibilidade de serem ouvidos nos casos de infrações disciplinares graves, quer depois pelo Despacho n.º 8/SERE/89, de 8 de fevereiro, que estabelecia novos regulamentos para os Conselhos Pedagógico e Consultivo, estipulando a integração neles de um representante dos pais, quer ainda posteriormente pela Lei 53/90, de 13 de fevereiro, logo retificada pelo Decreto-Lei 372/90, de 27 de novembro, que, alterando substancialmente o anterior, manifestava uma preocupação prioritária de regular as associações de pais.

Estas leis, embora não estando diretamente relacionados com uma presença regular dos pais nas escolas, são, mais uma vez, muito importantes do ponto de vista da evolução institucional e da política educativa.

No ano seguinte, seria publicado um outro documento elementar. O Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, estabelecia um novo sistema de direção, administração e gestão das escolas, criando o Conselho de Escola, com os pais a serem reconhecida a sua representatividade nos seus órgãos, com direito a voto, passando a ter 2 representantes nos Conselhos de Escola de Ensino Secundário; 3 representantes nos Conselhos de Escola com 1.º, 2.º e 3.º Ciclos; 2 representantes nos Conselhos Pedagógicos e 2 representantes nos Conselhos de Turma, exceto nas reuniões de avaliação.

Apesar de, no terreno, se continuar a verificar um desfasamento entre a lei e a participação efetiva dos pais na vida da escola, os avanços legislativos continuavam com alguma coerência política.

No ano de 1993, a publicação do Despacho 239/ME/93, de 20 de dezembro, reformula o Decreto-lei n.º 172/91, e cria melhores condições para o funcionamento das associações de pais, facilitando o seu processo de inscrição e estendendo ao 1.º ciclo a forma de participação dos pais.

Em 1997, o Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de junho, regulamenta a participação dos órgãos de administração e gestão das escolas e reforça o peso da participação dos pais, estabelecendo no Conselho Consultivo o princípio da paridade entre docentes e não docentes, designadamente, representantes dos pais e da comunidade local em que a escola se encontra inserida.

No ano seguinte, o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão das escolas ou agrupamentos de escolas, garante a participação dos pais e do poder local nos diversos órgãos de decisão, consagrando cada vez mais a responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa no processo

educativo, nomeadamente, através da criação da Assembleia de Escola, órgão que passava a ser responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola e, por excelência, o da participação e representação da comunidade educativa. Este Decreto-Lei será alterado pouco depois, pela Lei n.º 24/99, de 22 de abril, nomeadamente, quanto à forma de eleição dos representantes dos pais, a qual passa ser realizada em Assembleia Geral de Pais, e quanto à definição dos períodos em que os encarregados de educação participam na vida escolar, passando a ser ouvidos previamente às tomadas de decisão.

O Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, que substituiu o Decreto-Lei n.º 115-A/98, estabiliza o nível de participação dos pais na escola e substituí a Assembleia de Escola pelo Conselho Geral, enquanto o Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho, que o substituiu, regride ao nível da representatividade dos pais, retirando-os do Conselho Pedagógico.

Foram, pois, avanços legislativos consideráveis ao longo dos tempos, relativamente à participação dos pais e das comunidades nas escolas. Não se pense, contudo, que as mudanças foram muito efetivas e relevantes no panorama real e global. Pelo contrário, os progressos práticos continuaram lentos, até porque, na legislação educativa complementar, os governos, antagonicamente, evidenciavam desejar bem mais uma efetiva centralização das decisões político-educativas do que dinâmicas de efetiva autonomização local.

Mas este não foi apenas um fenómeno nacional. Mesmo no quadro europeu, apesar de encontrarmos sociedades mais avançadas e com outra cultura participativa, esta chegada dos pais às escolas dá-se apenas nas décadas mais recentes. Montadon & Perrenoud apresentam uma realidade europeia não muito distante da portuguesa:

Face à emergência dos pais como interlocutores ativos, organizados, por vezes reivindicativos, a escola tem reagido de forma diversa. Nalguns casos, adianta-se em relação às expectativas dos pais mais exigentes, associando a abertura da escola a outras inovações, como a democratização dos estudos, a renovação dos programas ou a procura de pedagogias mais ativas. Noutros casos, a escola mostra-se mais defensiva, refugiando-se nervosamente por detrás das suas grades e dos seus regulamentos (2001: 2).

No contexto nacional, as contradições entre o que era consignado por lei e aquilo que se efetivava, como participação real, eram também evidentes:

No quadro da política educativa podemos contrapor duas orientações aparentemente contraditórias. Se ao nível da “participação consagrada” (Constituição, Lei de Bases do Sistema Educativo, preâmbulos dos decretos e outros instrumentos normativos) se

reconhece aos pais o legítimo direito de participar no governo das escolas, no momento de operacionalizar essa participação, além de se lhe não definir um conteúdo particular, tem-se tendido a concentrá-la em áreas e órgãos que dispõem de um limitado poder de decisão (Sá, 2004: 16).

Esta desconfiança da escola face aos novos “poderes” representativos da comunidade, fez com que se perpetuassem barreiras e distanciamentos, ajudados pelo desnível cultural e comunicacional entre as partes.

Como referimos, os governos, ao longo dos tempos, foram procurando resolver este saldo negativo da participação da sociedade nas escolas através de atos legislativos. Isso mais não fez do que mascarar um problema que se afigurava bem mais complexo de resolver do que as intenções legislativas faziam crer.

Na verdade, se nas áreas político-educativas das escolas a participação dos pais e da comunidade parece facilitada, já as áreas técnico-pedagógicas tornam-se numa barreira dessa participação. Como argumenta Sá, “a diluição da distinção entre domínios técnico-pedagógicos e político-educativos, favorece a incompetência dos pais” (2004: 90), mormente em sede de conselhos pedagógicos. Esta “*incompetência*”, ou dificuldade de participação dos pais, constituía um *handicap* muito forte a um envolvimento maior e permitia aos docentes um pretexto para alimentar as barreiras ao seu envolvimento mais efetivo na vida escolar.

Os reajustes legislativos mais recentes, concretamente o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, vieram delimitar melhor estas áreas e permitir, aos pais e à comunidade, um estatuto de maior igualdade de competências relativamente à participação destes, nomeadamente em sede de Conselho Geral.

No entanto, criar estruturas de representação é uma coisa e criar dinâmicas de participação é outra completamente diferente. O que falta às escolas é vontade genuína e consequentes estratégias organizacionais de implicação dos pais e das comunidades educativas no processo educativo.

Paradoxalmente, essa necessidade é objetiva e por todos reclamada. “Os professores, sentem-se muito dependentes da cooperação dos pais”, referiu Perrenoud (2001: 33).

Esta *metamorfose* da realidade educativa começa também a ser sentida um pouco por toda a parte.

A minha experiência inicial de forte contacto com a comunidade e a minha intuição ajudaram-me a compreender bem cedo as vantagens de ter os pais e a comunidade como

aliados no processo educativo e, por isso, conduziram-me a práticas de gestão de envolvimento com o meio e de aprofundamento das relações com os pais e encarregados de educação como estratégia organizacional.

Por isso, os pais, ao longo das minhas duas décadas e meia de gestão, têm sido parceiros estratégicos no desenvolvimento dos sucessivos projetos educativos, quer, anteriormente, na escola particular, quer, atualmente, na escola pública.

Porém, tal não quer dizer que, por um qualquer passo de mágica, nessas escolas tudo tenha sido, ou seja, “cor de rosa”. Como muito bem define **Zaida Garcês**, educadora de infância em Darque, V. Castelo:

A imprevisibilidade do ato educativo vai gerando sucessivas desestabilizações. Essas não constituem problema irresolúvel, o que (...) quanto a mim, são momentos ótimos para desocultar, resolver e avançar no projeto (...) Para os dias de hoje, a concertação das diferentes expectativas, que não ignora os conflitos mas faz da sua gestão uma nova forma de aprendizagem, será a base a partir da qual a escola se assume como um espaço de afirmação das diferentes formas de ser e de estar na sociedade (...) A tónica, coloca-a ela própria (...) na importância das parcerias, no contexto da construção da cidadania. Ora essa cidadania passa por novas dinâmicas nas escolas, em que alunos, pais, professores e outros se assumem como co-responsáveis e autores cooperativos de projetos educativos, que sejam projetos de vida (Cit. in Sarmiento & Marques, 2002: 27;47).

As minhas perceções pessoais, fundadas na experiência profissional, corroboram este ponto de vista. As relações escola-comunidade, em particular as relações escola-pais/encarregados de educação, são relações, como diagnosticam muitos autores, envoltas em antagonismos paradoxais, onde as perspetivas individuais e parcelares de pais e professores, muitas vezes divergentes conceptualmente, devem ser, no entanto, geridas preventivamente numa perspetiva global, por parte de quem administra a escola e estrategicamente projeta o seu ambiente educativo.

Silva, nesta esteira, apresenta os seguintes *paradoxos* nas relações que se estabelecem entre os pais e a escola:

1. Os pais podem fazer escolhas no mercado educacional, mas isso não significa que estejam em condições de fazer a “melhor” escolha.
2. Os pais têm assento nos órgãos de gestão da escola, mas isso não significa que o façam enquanto verdadeiros representantes dos outros pais.
3. A escola apela à participação das famílias, mas com base num modelo idealizado que corresponde apenas a algumas delas.

4. Os pais que estão em melhores condições de corresponder às expectativas da escola são aqueles com quem os professores mais temem entrar em interação.
5. Embora desejem o envolvimento dos pais, os professores receiam o seu envolvimento excessivo.
6. Os professores consideram desinteressados os pais que primam pela sua invisibilidade na escola quando, na realidade, esses pais não estão necessariamente alheados da escolaridade dos seus filhos (2002: 106).

É neste enquadramento teórico de mitos, dúvidas e paradoxos que vou começar por abordar as minhas experiências profissionais na ótica das relações escola/comunidade, realçando nestas o papel da participação dos pais/encarregados de educação, procurando evidenciar as vantagens de uma forte ligação da escola ao meio envolvente, e às suas gentes, para o salutar desenvolvimento do processo educativo.

IV

Vivendo o envolvimento parental na escola

Educar num ambiente de construção comunitária é saber abrir-se à cooperação, à partilha de objetivos e à concertação de diferentes pontos de vista. Pressupõe, por um lado, cativar apoios das entidades políticas, empresariais e associativas da região, mas, por outro lado, pressupõe também estar disponível para perder comodidades, poderes e zonas de conforto que as barreiras do distanciamento permitem. A proximidade entre as pessoas e parceiros educativos quebra essas barreiras, mas, em simultâneo, gera compromissos mútuos de colaboração e de repartição de responsabilidades, espaços, tempo e presenças.

Os pais, e as suas associações, são os parceiros mais próximos à Escola e, por isso também, os mais interessados e empenhados, quando cativados. As minhas experiências nesse âmbito foram muito positivas.

1. Uma cooperativa

O meu início como gestor no ensino particular proporcionou-me uma experiência única de ligação à comunidade, a qual me permitiu perceber, muito cedo, as enormes vantagens resultantes de um forte compromisso entre todos os elementos de uma comunidade educativa.

Decorria o verão de 1987 em três pacatas aldeias das serras do Gerês e Barroso (Cabril, Ferral e Covêlo do Gerês), quando uma inusitada revolta popular se insurgia contra o encerramento da escola particular onde eu trabalhava: a Escola Secundária de Vila Nova, propriedade da EDP, Electricidade de Portugal, S.A.. A escola pública mais próxima ficava a cerca de 30 km de distância de algumas dessas aldeias, acrescentando ao já significativo sentimento de perda, generalizado entre toda a comunidade educativa daquela pequena mas muito familiar escola, um distanciamento real e psicológico difícil de ultrapassar.

Quando, liderando um grupo de professores com o desemprego à vista, e solidário com o movimento popular, me reuni com pais e autarcas, incentivando-as a unirem-se e a exigir a continuidade da escola particular, agora sob a forma de uma cooperativa de

ensino, foi como se lhes tivesse dado asas à sua revolta, às quais se agarraram audaciosamente, iniciando um processo de luta contra o encerramento da escola, que incluiu, entre outras diligências, abaixo-assinados e manifestações em Lisboa, em frente do Ministério da Educação. Desta pugna popular em defesa da sua escola, cimentou-se um sentimento de união e pertença entre toda a comunidade educativa, que viria a tornar-se decisivo para a criação de um ambiente educativo familiar e de grande confiança entre todos: professores, funcionários, alunos, pais/encarregados de educação e autarcas. Aquela passava a ser, para todos os membros da comunidade educativa, “a nossa escola”, em que o “nossa” traduzia um sentimento muito forte de identidade e de propriedade, resultado do querer e da força popular, fruto da vontade e da união de toda a comunidade escolar.

Quando esta osmose emocional humana foi transportada para o ambiente educativo, os benefícios tornaram-se evidentes. A confiança mútua permitiu concertação de procedimentos, co-organização de atividades inovadoras e o desbravar de um processo educativo pleno de realizações colaborativas, sempre em sintonia e sem quaisquer conflitos insanos.

Quando surgia algum problema, pedagógico, comportamental ou de gestão, era facilmente resolvido, graças a esse conhecimento mútuo, a essas relações estreitas e a esse compromisso genuíno em torno daquele tear educativo pertença de todos e construído por todos, no âmago dessa luta inicial com o Ministério da Educação e reeditada brava e diariamente na construção de um projeto educativo único, familiar, afetivo, autónomo e estimulante.

Cito, a propósito, o Diretor Pedagógico da Escola da Misarelacoop, Pe Manuel Pinheiro, no livro “Por Trás das Montanhas”, editado pela escola:

Uma escola, mesmo pequena e com poucos recursos, pode fazer grandes coisas quando conta com um corpo docente competente e dedicado, com alunos empenhados nas actividades da escola, sobretudo quando ligadas ao seu meio ambiente, designadamente as levadas a cabo no âmbito da área-escola, com pais/encarregados de educação que apoiam a escola por que lutaram, com entidades que a sentem como uma mais-valia que defende, valoriza e promove a terra e as pessoas, dignifica o concelho e a região (2002: 10).

No mesmo livro podemos ler, a respeito desta estreita ligação à comunidade:

O projecto educativo da Misarelacoop aponta, então, para “aumentar a capacidade e a eficácia da intervenção comunitária da Escola...”procurando” a construção de uma Escola Nova...numa melhor adaptação ao Mundo e ao Meio pelo desenvolvimento das suas faculdades e aptidões inovadoras e criativas...Para isso propõe-se sensibilizar a comunidade para a problemática educativa e para os condicionalismos comunitários, em

ordem a procurar soluções conjuntas que defendam o Meio e a sua especificidade e promovam integralmente as populações...apoioando projectos de desenvolvimento no campo económico, profissional, cooperativo e cultural (2002: 115).

Uma década antes, num outro livro publicado pela escola, “Misarelacoop 91”, referia o professor Fernando Teles:

A Escola da Misarelacoop, parece-me, é um bom exemplo de que os alunos “transportam” o Meio (a afectividade, a diferença, o comunitário, a comunhão com a natureza), de forma exemplar, para a Escola.

Palpita-se, aqui, algo de diferente. Claro que o número de centena e pouco de alunos ajuda, e de que maneira, neste relacionamento educativo.

Permita-se um pequeno parêntesis para reflectir que as escolas são hoje, quase sempre, centros desumanizados de multidões de alunos em busca atropelante de diplomas; e perguntar se não será de apostar em escolas pequenas, humanizadas e humanizantes.

Voltando à Misarelacoop, neste processo educativo a afectividade, a valorização do húmus de que provêm o discente, a inter-relação com o Meio (eu diria que é o Meio que impõe a Escola), são componentes de alto valor (1991: 14).

Apesar de estar na consciência de todos que, dada a dimensão reduzida da escola e a evolução económica e demográfica da região, aquela seria sempre uma escola a prazo, o apoio dos pais e da comunidade em geral foi determinante para um digno investimento na qualidade, quer ao nível humano, quer ao nível dos recursos materiais e patrimoniais.

Por um período de quase duas décadas, foi-me possível gerir a cooperativa de ensino e dirigir a sua escola numa fase de consolidação e expansão de património material e metas educativas e sempre em estreita ligação à comunidade. Apesar de ser uma escola de ensino particular, ela nunca deixou de ser vista pelas populações que servia como “a nossa escola”, nascida da luta e do querer das suas gentes.

As instalações da escola foram adquiridas à EDP e depois totalmente renovadas e ampliadas, e a oferta educativa duplicou, estendendo-se até ao ensino secundário e ao ensino noturno, para adultos. O lema do nosso serviço público de educação, ainda que através de instituição privada, era: *servir o melhor possível a comunidade, enquanto tal nos fosse possível.*

Desde essa altura, no meu espírito ficou claro que o potencial das relações escola/comunidade é enorme, proporcional ao esforço mútuo de cooperação e harmonização de posições entre todos os membros de uma comunidade educativa. Contudo, ao longo da minha experiência profissional, acumulando funções com o

ensino público, foi, em simultâneo, estranho para mim constatar que nessas escolas públicas o ambiente educativo de ligação escola-comunidade era bem diferente daquele que vivenciava enquanto gestor da “minha” escola privada.

Para mim, afastar os pais de um envolvimento mais sério e implicado na vida escolar era, por um lado, desperdiçar um potencial colaborativo e um recurso material e humano enorme no desenvolvimento de muitos projetos, e por outro, não agir preventivamente em ordem a precaver-se contra eventuais focos de conflito e de desestabilização decorrentes de práticas educativas nem sempre do agrado de alunos, dos seus encarregados de educação e até dos órgãos de gestão. Ter os pais como parceiros estratégicos no desenvolvimento do projeto educativo, é, na nossa ótica, ter um *aliado* e até, muitas vezes, um *escudo protetor* contra esse tipo de conflitos. *Aliado*, quando, no decorrer do conflito, o órgão de gestão também percebe que as práticas educativas não são as mais corretas e se torna necessário a mudança das mesmas. *Escudo protetor*, quando, ao invés, são alguns encarregados de educação, poucos e isolados, a não terem razão.

Por isso, quando a minha carreira docente passou a centrar-se definitivamente apenas no ensino público e quando, concretamente, resolvi candidatar-me ao cargo de diretor do Agrupamento de Escolas de Briteiros (AEB), desde logo no meu Plano de Intervenção no Agrupamento tracei como prioridade uma maior ligação escola-comunidade. Assim o escrevi nesse documento:

Um dos pontos menos fortes do meio, em que se enquadra este Agrupamento de Escolas, tem a ver com a dificuldade genérica que as famílias sentem no acompanhamento da vida escolar dos seus educandos. Esta dificuldade tem origem sobretudo na baixa taxa de escolarização dos pais, que por sua vez reflecte uma inexplicável desvalorização da escola, subvalorizando a sua importância, no futuro dos seus jovens.

Inverter esta mentalidade reinante no meio, deverá ser uma das prioridades do Agrupamento. Para a sua concretização, muito poderá contribuir o alargamento do programa “Educar para o Sucesso” às famílias, sendo importante que a Associação de Pais e Encarregados de Educação o assuma igualmente como prioritário.(...) muitas das causas do insucesso escolar têm a sua génese no seio da família e só com uma cooperação mais estreita e profícua entre o Agrupamento e a Associação de pais e Encarregados de Educação, será possível melhorar a prevenção de muitos problemas que acabam por se manifestar mais tarde (2009: 4).

2. O papel dos pais e da comunidade no AEB

Em contraponto com as formas tradicionais de *ensinar* nas escolas, assente num modelo fundado no papel do professor e na sala de aula, há já algumas décadas que novas correntes na educação preconizam, pelo contrário, uma mudança radical na forma de trabalhar, dando ao professor uma nova dimensão da sua atividade: a de *coordenador do processo de ensino/aprendizagem*, muito mais vasto do que o simples ato de ensinar, porque pressupõe também a capacidade de valorizar e compreender as necessidades do aluno no seu processo de *aprender*. Esta mudança de paradigma faz com que a Escola se deva centrar muito mais no aluno, e bem menos no professor, ligando-o à prática ativa do seu quotidiano. Para a sua concretização, o envolvimento da comunidade, em particular dos pais, é fundamental.

Neste pressuposto, no AEB, a partir início do meu mandato de diretor, foi realça-se a preocupação de, progressivamente, ir transformando a escola num espaço de vida real, de participação comunitária e intervenção social, expresso através do desenvolvimento de iniciativas que promoveram, inicialmente, uma maior abertura da escola ao meio e, no seguimento dessas dinâmicas, na concretização de projetos de organização da economia social perspetivadas para fazer face às dificuldades económicas e sociais das populações concretas.

Neste contexto, a escola não só convidou os pais e as autarquias a uma maior participação na vida da escola, como a partir dessas dinâmicas de cooperação criadas, lançou mãos a projetos comuns, centrados no aluno e de intervenção no meio, nos domínios desportivo, cultural e social.

Com efeito, os constrangimentos culturais, sociais e económicos da área de influência do AEB, a mais periférica e carenciada do concelho de Guimarães, constituíram-se no motor de uma intervenção concertada no sentido de valorizar o acesso ao desporto, à cultura e a uma ampla forma de cooperação comunitária, a partir da promoção da participação dos pais na vida da escola e da promoção do exercício da cidadania dos alunos, ao cooperarem nesses projetos.

Para cumprir este desiderato, o papel do professor também se tem tornado mais amplo, saindo do mero contexto da sala de aula para dinâmicas mais abrangentes de

envolvimento com a comunidade. A indução das mudanças na prática educativa, nomeadamente, na forma de tratar os alunos e lhes proporcionar espaços de construção da cidadania, tem sido, pois, uma consequência, dado que a participação cívica fomenta-se muito mais pelo exemplo cívico do quotidiano do que teorizando em contexto de sala de aula.

Dinâmicas educativas, de ligação à comunidade

Partindo do projeto de intervenção do diretor no AEB, já citado, deu-se início em 2009 àquilo que chamamos internamente de *dinâmicas de construção comunitária*, estando os seus objetivos centrados em criar mecanismos organizacionais, no AEB, em três níveis distintos:

1. Política educativa do AEB.

Num primeiro nível de atuação, colocamos a colaboração dos pais e da comunidade em termos da Política Educativa do Agrupamento.

Desde o início deste mandato de diretor no AEB, procuramos que as associações de pais e encarregados de educação, que são três no conjunto de 9 escolas, se sentissem apoiadas e estimuladas com vista a um maior envolvimento e a uma participação de melhor qualidade, quer nas estruturas de coordenação pedagógica, casos dos Conselhos de Turma e do Conselho Pedagógico, quer na estrutura de coordenação da política educativa do Agrupamento, como é o caso do Conselho Geral.

Muito para além desta participação consignada por lei, realizam-se com uma frequência mensal reuniões/sessões de trabalho entre a direção do AEB e as associações de pais, com o objetivo de articuladamente se resolver os constrangimentos ocasionais do processo educativo e se concertar procedimentos relacionados quer com a política educativa, quer com o desenvolvimento das atividades realizadas em co-organização com as associações de pais e com a comunidade.

Fruto desta política de maior abertura à comunidade, todos os documentos estruturantes do Agrupamento - Projeto Educativo, Regulamento Interno, Planos Anual e Plurianual de Atividades, Relatório Anual de Atividades, Planos de Formação e de atualização do pessoal docente e não docente - foram aprovados nos órgãos competentes

com um importante contributo dos pais e encarregados de educação. Pretendeu-se, desde do início, conduzir a comunidade educativa a um melhor conhecimento da realidade do Agrupamento, representando este conhecimento um ponto de partida para a definição de propostas e para o delineamento de objetivos e de metas apresentadas, na busca de *fazer melhor*, de modo a perseguir e alcançar a grande finalidade de educativa dos alunos: *ser melhor*.

Na síntese destas vertentes, definiu-se o Projeto Educativo do Agrupamento, em título e subtítulo, como: “*Aprender, Saber e Ser: um caminho para a construção do sucesso de todos e de cada um*”. Com base nele, os Planos Anual e Plurianual de Atividades foram enriquecidos com uma efetiva participação de comunidade e, neste contexto de atuação e princípios, particularmente o contributo dos pais e dos encarregados de educação, na prossecução destes objetivos e metas do Agrupamento de Escolas, foi decisivo para o estabelecimento de parcerias profícuas no desenvolvimento do processo educativo no AEB.

O combate ao insucesso escolar é prioritário, mas tendo os pais/encarregados de educação como parceiros privilegiados em todo o processo educativo, quer visando na melhoria do acompanhamento escolar dos seus próprios filhos/educandos, quer promovendo estratégias mais alargadas de participação comunitária na vida da escola. Nesse sentido, foram traçadas no **Projeto Educativo** as linhas orientadoras da missão educativa do AEB:

- Desenvolver um ensino de qualidade, que promova a formação integral dos alunos, nomeadamente nos seus domínios científico, técnico, artístico, humano, ético, social e ambiental;
- Valorizar as potencialidades de cada um e respeitar a diversidade de ritmos e níveis de aprendizagem, como factores determinantes para o sucesso de todos;
- Promover, em simultâneo com a escolaridade básica, as medidas necessárias conducentes à diversidade de ofertas educativas e saídas profissionalizantes;
- Promover o desenvolvimento sócio-cultural de toda a comunidade educativa, valorizando a “Educação para a Saúde e Bem-Estar”, bem como o seu Património Histórico, Cultural e Natural;
- Fomentar o empenhamento e a participação de toda a comunidade na gestão democrática do Agrupamento (2009:2).

Particularmente no âmbito das últimas linhas orientadoras apontadas, numa estratégia de envolvimento dos pais nas aprendizagens dos seus filhos, foram lançados dois Projetos:

- I. **O Projeto “A família vem à escola”** destina-se a alunos do 1º ciclo e pretende ajudar as famílias a acompanhar melhor as aprendizagens dos seus educandos. Para isso, em várias escolas do 1º ciclo realizaram-se, ao longo dos anos letivos 2011/12 e 2012/13, sessões de trabalho/convívio com os pais, com muito sucesso, incidindo em técnicas e esclarecimentos psicopedagógicos, de carácter formativo para os pais.

Quadro 1

Projeto “A Família Vem à Escola”

Escola	Sessão	Objetivos/atividades	Nº de pais participantes
E. B. 1 de Briteiros	5	Promoção de um envolvimento ativo da família na escola Promoção da gestão educacional	250
E.B. 1 de Serrado	1	Promoção da Aprendizagem em casa	50
E.B.1 de Fafião	1	Promoção da literacia em família	20
E.B. 1 de Donim	1		35
Totais	8	Palestras para os pais Diálogo aberto com os pais e professores Participação dos filhos e dos pais em várias atividades: histórias, adereços para representação das histórias, exposição sobre a capital da cultura.	355

O Relatório de Autoavaliação do Agrupamento, de 2011/2012, refere-se assim ao projeto:

Em relação ao 1º ciclo foi desenvolvido em várias escolas um projeto sob a temática: “**A família vem à escola**”, incrementando através de ações de formação com professores e pais/ encarregados de educação e envolvendo membros das autarquias locais (2012:37).

II. O Projeto “Programa Falar, Ler e Escrever no Jardim de Infância” pretende proporcionar o desenvolvimento de competências de linguagem oral, consciência linguística, emergência da leitura e escrita e concepções precoces sobre a escrita em contexto de sala do jardim de infância, **implicando a colaboração das famílias, com atividades em que os pais se deslocam ao jardim de infância, em ações tripartidas** (criança, educadora e pais) do processo de ensino/aprendizagem. Este projeto obteve resultados muito importantes, verificando-se uma articulação significativa entre a família e a escola.

No seu relatório da atividade, reportado no **livro de atas do Conselho Pedagógico**, a educadora Maria de Belém Pereira, coordenadora do departamento de educação pré-escolar do AEB, referiu:

As famílias estão muito envolvidas na leitura das histórias e mais participativas nas atividades de articulação entre o Jardim e a casa das crianças, onde a troca de saberes é constante. As crianças imitam a Educadora na leitura do livro, não se esquecem das questões aos colegas e são muito exigentes. As perguntas são sobre os conteúdos do livro e exploram muito bem os pormenores. Os mais atentos fazem a ligação com outras histórias e outros conteúdos já trabalhados (Ata nº 28, p.385)

2. Identificação de problemas de alunos e suas famílias.

Num segundo nível de atuação, coloca-se a identificação de problemas de alunos e suas famílias que se situam, na maior parte dos casos, na base das dificuldades ao nível do aproveitamento escolar, bem como ao nível do seu comportamento e suas relações interpessoais. Esta tem sido uma estratégia prioritária para ativar, a seguir, as redes necessárias, tendentes à resolução destes problemas.

I. Neste âmbito, deu-se continuidade no Agrupamento ao **CISIB (Centro de Integração de Serviços para a Infância de Briteiros)** – estrutura anteriormente criada para identificar as crianças em risco e combater problema do abandono escolar, que há uma década atrás era muito elevado. O CISIB tem tido um papel fundamental de ligação às famílias e à CPCJ, na identificação dos problemas, no seu encaminhamento e na

mobilização de meios e de propostas de soluções integradas para esses problemas.

Quadro2

CISIB (Centro de Integração de Serviços para a Infância de Briteiros)

Anos	Nº alunos Identificados	Nº de entidades/Técnicos envolvidos	Nº de famílias assistidas	Nº de alunos com apoio alimentar
2009/10	22	Coordenadora do CISIB, técnicos da CPCJ, GNR, Psicóloga, Equipa de Saúde Escolar do Centro de Saúde das Taipas, Serviço de Atendimento e Acompanhamento Social: Seg. Social	22	17
2010/11	23	Coordenadora do CISIB, técnicos da CPCJ, GNR, Psicóloga, Equipa de Saúde Escolar do Centro de Saúde das Taipas, Serviço de Atendimento e Acompanhamento Social: Seg. Social	23	17
2011/12	15	Coordenadora do CISIB, técnicos da CPCJ, GNR, Equipa de Saúde Escolar do Centro de Saúde das Taipas, Serviço de Atendimento e Acompanhamento Social: Seg. Social	15	14
Totais	60		60	48

A professora coordenadora do CISIB, Beatriz Costa, no Relatório de Atividades desta estrutura, fez o seguinte balanço global dos resultados alcançados:

De acordo com o consignado no Regulamento Interno do Agrupamento, “ o centro de integração de serviços para a infância (CISIB) é uma estrutura fluida de prevenção e intervenção educativa que colabora com os educadores, professores titulares de turma, diretores de turma e com o diretor, no sentido de diagnosticar os problemas da infância/jovens e das respetivas famílias do território educativo de Briteiros, promovendo a construção de respostas”. Neste sentido e no âmbito das competências do CISIB, no presente ano letivo, (i) estabeleceu-se contactos com os docentes e estruturas do agrupamento, com diferentes instituições, programas ou serviços comunitários de modo a favorecer a construção local de soluções integradas para os referidos problemas identificados; (ii) promoveu-se a articulação com os diretores de turma/PTT para o desenvolvimento de estratégias de intervenção junto dos alunos e respetivos encarregados de educação; (iii) promoveu-se a ligação entre o AVEB e a Rede Social de Guimarães, através do Conselho Local de Ação Social (CLAS) e da Comissão Social Interfreguesias Casteja (CSIF); (iv) criaram-se documentos considerados necessários para o desenvolvimento das

atividades; (v) sinalizou-se as situações de risco à Comissão de Proteção de crianças e Jovens de Guimarães (CPCJ).

Salientamos que a articulação com os DT/PTT, as diferentes estruturas do agrupamento e as instituições da comunidade foi desenvolvida com eficácia e promoveu a construção local de soluções integradas para os problemas identificados (2012:2).

- II. Ainda neste nível de atuação, podemos referir a criação do **Curso de Educação Parental “Mais Família Mais Criança”**, que teve a duração de três meses, entre maio, junho e julho de 2010, com doze sessões, e que proporcionou aos pais e aos docentes envolvidos o desenvolvimento de competências parentais e educativas: (i) fomentar nos pais/educadores a mudança de conceções sobre o desenvolvimento e a educação; (ii) ampliar o conhecimento alternativo sobre outras formas de educar e reagir a episódios e situações quotidianas; (iii) motivar pais/educadores para que se sintam bem na tarefa educativa, tornando-os mais competentes e responsáveis.

Esta atividade enquadrou-se, de uma maneira geral, na missão do PE e no objetivo *promover a participação dos pais e encarregados de educação*; e de uma forma particular, nos objetivos inscritos no PE, no âmbito do **Projeto Mais e Melhor Saúde**: envolvimento de toda a comunidade educativa privilegiando a articulação escola – família – meio, através da dinamização de parcerias com entidades da comunidade local e com instituições de saúde, aquisição de conhecimentos, capacidades e competências em promoção da saúde que facilitarão a aprendizagem, seleção e manutenção de comportamentos saudáveis. **O Curso de Educação Parental “Mais Família Mais Criança”** foi desenvolvido a partir de um protocolo estabelecido com o Agrupamento de Escolas de Briteiros, a Comissão Social Interfreguesias Castreja e a Associação Para o Desenvolvimento Integrado do Vale do Ave - Sol do Ave. O curso foi dinamizado por dois docentes em regime de voluntariado e proporcionou aos pais e aos docentes envolvidos, o desenvolvimento de competências parentais e educativas, atestadas pelos títulos e tópicos do dia das referidas sessões:

SESSÃO 1 - O COMPORTAMENTO DA CRIANÇA É MULTIDETERMINADO – SISTÊMICO

•Tópico do dia “Fatores que protegem as crianças de problemas de comportamento e fatores que aumentam o risco desses problemas”.

SESSÃO 2 - ATENÇÃO POSITIVA E OUTROS PRINCÍPIOS DA PARENTALIDADE EFICAZ

•Tópico do dia “Seis princípios de uma parentalidade eficaz” e a “Atenção positiva”.

SESSÃO 3 - ELOGIOS: SALIENTAR O QUE DE MELHOR TÊM OS NOSSOS FILHOS

•Tópico do dia “Elogios”.

SESSÃO 4 - RECOMPENSAS: SALIENTAR O QUE DE MELHOR TÊM OS NOSSOS FILHOS

•Tópico do dia “Recompensas”.

SESSÃO 5 - DAR ORDENS E ESTABELEECER LIMITES: “A IMPORTÂNCIA DE SER CLARO, PREVISÍVEL E POSITIVO”

•Tópico do dia “Dar ordens e estabelecer limites”.

SESSÃO 6 - IGNORAR: A IMPORTÂNCIA DE IGNORAR COMPORTAMENTOS DESADEQUADOS

•Tópico do dia “Ignorar”.

SESSÃO 7 - Consequências negativas para os comportamentos inadequados: CONSEQUÊNCIAS LÓGICAS E NATURAIS

•Tópico do dia “Consequências lógicas e naturais”.

SESSÃO 8 - TEMPO DE PAUSA

•Tópico do dia “Tempo de Pausa”.

SESSÃO 9 - TEMPO DE PAUSA EM VEZ DE BATER E MENSAGENS EU

•Tópicos do dia “Tempo de Pausa em vez de Bater” e “Mensagens Eu”.

SESSÃO 10 - BIRRAS NUM LOCAL PÚBLICO

•Tópicos do dia “Birras num local público”.

SESSÃO 11 - LUTAS E DISCUSSÕES ENTRE IRMÃOS

•Tópicos do dia “Lutas e discussões entre irmãos”.

SESSÃO 12 - PLANEAR A ETAPA SEGUINTE – CELEBRAÇÃO

•Tópicos do dia “O que fazer quando surgir um novo problema?”.

Findo o Curso, este grupo de pais e professores continuaram a reunir, semanalmente, em articulação com a Unidade de Cuidados da Comunidade do Centro de Saúde das Taipas e com a Comissão Social Interfreguesias Castreja com o objetivo de promover ações de aproximação dos pais à escola. Entre os elementos essenciais da promoção da saúde em meio escolar estão o ambiente social da escola que se traduz numa combinação da qualidade das relações no seio do pessoal, no seio dos alunos e entre uns e outros. É influenciada pelas

relações com os pais e com a comunidade mais vasta, e a ligação à comunidade que consiste nas relações entre a escola e as famílias dos alunos, acrescida das relações entre a escola e os grupos e pessoas chave da comunidade local. Parcerias reais, de consulta e participação adequadas com estes parceiros reforçam a promoção da saúde e fornecem aos alunos, às famílias e à comunidade em geral um contexto e suporte para as suas ações. Surgiram, assim, vários **Encontros de Pais e Encarregados de Educação** e **Sessões Formativas**, com temas diversos e ligados ao desenvolvimento curricular das aprendizagens dos alunos e ao bem-estar da família e da comunidade – saúde física, mental e social: Educação Parental, Alimentação e Atividade Física, Educação Sexual, Prevenção do Consumo de Substâncias Psicoativas, Prevenção da Violência em Meio Escolar, Cursos de Primeiros Socorros e Suporte Básico de Vida.

- III. Os **Encontros de Pais e Encarregados de Educação** pretenderam dar continuidade às anteriores Sessões Formativas. Entre os elementos essenciais da promoção da saúde em meio escolar entram várias componentes: i) o *ambiente social da escola*, que se traduz numa combinação da qualidade das relações no seio do pessoal, no seio dos alunos e entre uns e outros; ii) a *ligação à comunidade* que consiste nas relações entre a escola e as famílias dos alunos, acrescida das relações entre a escola e os grupos e pessoas chave da comunidade local; iii) e o *desenvolvimento da parte curricular*, nessas vertentes, em diferentes disciplinas.

Nesses **Encontros de Pais e Encarregados de Educação** e **Sessões Formativas** posteriores (que têm tido continuidade no tempo) são tratados temas diversos, ligados ao desenvolvimento curricular das aprendizagens dos alunos e ao bem-estar da família e da comunidade – saúde física, mental e social: Educação Parental, Alimentação e Atividade Física, Educação Sexual, Prevenção do Consumo de

Substâncias Psicoativas, Prevenção da Violência em Meio Escolar, Cursos de Primeiros Socorros e Suporte Básico de Vida.

Quadro 3

Encontros de Pais e Encarregados de Educação

Ano	Sessões	Objetivos/atividades	Nº de pais Participantes
2010	I Encontro de Pais/EE: Apresentação do Projeto Mais e Melhor Saúde	<i>Promover a articulação escola/família/comunidade na educação para a saúde.</i> Este encontro foi dinamizado pela equipa do projeto MMS e pela equipa de saúde escolar do Centro de Saúde, teve uma grande adesão por parte dos pais/EE por ser realizado num domingo.	143
	II Encontro de Pais/EE: Alimentação Saudável e Atividade Física	<i>Promover a articulação escola/família/comunidade na educação de hábitos de vida saudável.</i> Este Encontro integrou-se no programa das I Olimpíadas Castrejas, foi dinamizado pela equipa do projeto MMS e pela equipa de saúde escolar da unidade de cuidados na comunidade em articulação com a Comissão Social Interfreguesias e as Associações de Pais/EE.	46
2011	III Encontro de Pais/EE: A Educação Sexual em Contexto Escolar	<i>Promover a articulação Escola/Família no desenvolvimento da Educação Sexual.</i> Neste debate tivemos como dinamizadora a Coordenadora do Programa Nacional de Saúde Escolar - Dr. ^a Lurdes Gonçalves, tendo-se abordado a dimensão biológica, ética e moral da sexualidade; o enquadramento normativo, os conteúdos curriculares e os projetos de implementação da educação sexual no ensino básico, com a óbvia relevância da articulação Escola – Família - Comunidade.	78
	IV Encontro de Pais/EE: Apresentação do Programa de Educação Sexual do AVEB	<i>Divulgar o Programa de Educação Sexual do Agrupamento e promover a colaboração dos Pais/EE na implementação do mesmo.</i> Foram apresentados o enquadramento normativo do programa, os objetivos/finalidades da Educação Sexual, a importância da relação escola/família, a articulação dos profissionais de saúde e os conteúdos a lecionar, o que permitiu aos pais/EE conhecerem as atividades desenvolvidas na sala de aula com os nossos alunos, no âmbito dos conteúdos do Programa da Educação Sexual.	43

2012	V Encontro de Pais/EE: Prevenção do consumo de substâncias psicoativas	<p><i>Promover atitudes e comportamentos saudáveis nos seus filhos, desenvolver estratégias educativas na família e prevenir o consumo de substâncias psicoativas.</i></p> <p>O V Encontro de Pais/EE foi inserido na área da Prevenção do Consumo de Substâncias Psicoativas e promovido em articulação com o Centro de Resposta Integradas de Braga do Instituto da Droga e Toxicoddependência, cujo diretor – o Dr. Miguel Viana – foi o orador da sessão.</p>	59
Totais			369

3. Co-organização com as entidades locais de atividades/projetos.

Num terceiro nível de atuação junto da comunidade, situamos a co-organização com as entidades locais de atividades/projetos envolvendo os alunos e toda a comunidade educativa. Neste nível estratégico, perspetivou-se o desenvolvimento da participação cívica, da solidariedade e da cooperação, com vista à sensibilização de todos para o valor e a importância da educação, do desporto, da cultura e do voluntariado, entendidos de uma forma integrada e indissociável.

- I. As “**Olimpíadas Castrejas**” começaram por se realizar entre Abril e Junho de 2010. Até ao momento decorreram três edições. Trata-se de um evento que envolve muitas centenas de crianças e jovens, alunos do AEB do pré-escolar ao 3º ciclo, em torneios desportivos, numa organização conjunta do AEB, das Associações de Pais, da Comissão Social Interfreguesias Castreja e das Juntas de Freguesia. No seu decurso, a comissão organizadora, que integra várias dezenas de pessoas, entre professores, autarcas, encarregados de educação e alunos, reúne-se todas as semanas para tratar das questões logísticas da organização, num salutar espírito de cooperação. Como certamente será perceptível, à escola não seria possível organizar esta atividade sem contar a colaboração destas entidades e de toda a comunidade educativa.

Têm como objetivo principal: i) promover a saúde, a cidadania e o desporto através do envolvimento parental junto da comunidade educativa; ii) dar respostas de proximidade, organizadas e continuadas de desporto nos tempos escolares e extraescolares; iii) realizar atividades desportivas como conceito de intervenção social; iv) desenvolver o gosto pelo desporto e pela competição saudável.

Esta forma de organização desportiva tem permitido o encontro entre indivíduos, famílias e entidades e servido de base para o fortalecimento de relações que dão e darão muitos frutos em diferentes áreas. Hoje para as crianças e os adolescentes desta comunidade educativa, amanhã para os jovens e adultos da nossa sociedade.

Quadro 4

Olimpíadas Castrejas

Anos	Entidades Coorganizadoras	Pais na organização	Modalidade	Nº de alunos participantes nos jogos	Estimativa de público
2010	<ul style="list-style-type: none"> • Juntas de Freguesia • Comissão Social Interfreguesias • Agrupamento de Escolas de Briteiros • Associações de Pais do Agrupamento • Grupo Desportivo e Cultural de St.º Estêvão • Associação Fórum Briteiros Stº Estêvão • PuerpólisII – ADCL 	90	Futebol Atletismo Voleibol Karaté	600	3000
2011	<ul style="list-style-type: none"> • Juntas de Freguesia • Comissão Social Interfreguesias • Agrupamento de Escolas de Briteiros • Associações de Pais do Agrupamento 	100	Futebol Atletismo Voleibol	700	3500
2012	<ul style="list-style-type: none"> • Juntas de Freguesia • Comissão Social Interfreguesias • Agrupamento de Escolas de Briteiros • Associações de Pais do Agrupamento 	110	Futebol Atletismo Voleibol	900	4000

Para o meio, estes eventos têm sido organizações gigantescas, em termos de recursos humanos, materiais e logísticos, fora do normal horário escolar e têm permitido o estreitar de relações e de confiança mútua entre todos os elementos da comunidade educativa.

Este facto foi reconhecido pela imprensa regional. A ele se referiu o jornal “O Comércio de Guimarães”, na sua edição de 9 de junho de 2010:

A sessão solene de abertura das Olimpíadas Castrejas, realizada no passado domingo, no pavilhão desportivo de Souto Santa Maria, compareceu o Presidente da Câmara, a Vereadora da Cultura, o Presidente da Comissão Social Inter-freguesias Castrejas, Dionísio Ribeiro, e os autarcas da Barco, Briteiros S. Salvador, Briteiros Santo Estêvão, Briteiros Santa Leocádia, Donim, Gondomar, Souto Santa Maria e Souto S. salvador.

Efetivamente, foi uma grande festa com os alunos, os pais e os delegados de todas as freguesias/equipas, que iniciou com o Hino do Agrupamento de Escolas de Briteiros, da autoria da professora Isabel Jantarada e interpretado pelo Clube de Música deste Agrupamento. Seguiu-se uma demonstração de Karaté Infantil e depois de Karaté Sénior da Escola EB1 de Fafião, passando-se à comunicação das entidades envolvidas e representadas, culminando com o Hino de Guimarães interpretado pelos alunos do Clube de Música (2010:8).

Na sua edição nº 999, de 17 de Maio de 2011, o jornal “Desportivo de Guimarães” titulava assim:

Abriam as II Olimpíadas Castrejas – Exemplo desportivo e de trabalho comunitário. Iniciativa envolve oito freguesias e pretende fomentar o espírito de comunidade e valorizar a prática desportiva. (2011:21)

No desenvolvimento da mesma notícia podia-se ler:

O Agrupamento Vertical de Escolas de Briteiros e a Comissão Social Castreja são os motores fundamentais destas olimpíadas, mas no dia de abertura desta jornada desportiva e lúdica ficou bem evidenciado o papel que os pais e alunos também protagonizam. (2011:21)

Por sua vez, o encerramento da III edição deste evento foi retratado desta forma pelo jornal “Reflexo”, com sede nas Caldas das Taipas, na sua edição nº 193, de julho de 2012:

À noite, no Parque de Jogos de Santa Maria, perante uma extraordinária moldura humana, de mais de duas mil pessoas, viveu-se uma jornada de invulgar ligação escola-comunidade, com Marchas Populares, magnificamente apresentadas por cada escola/jardim de infância do Agrupamento, e a cerimónia de encerramento das III Olimpíadas castrejas, organização notável

em parceria com as associações de pais, as juntas de freguesia e a comissão Social Castreja.

No final, a Direção do Agrupamento apresentou a todos os alunos, educadoras, professores, auxiliares, pais, autarcas e entidades colaboradoras, o seu reconhecimento por jornada tão participada e entusiasmante (2012:19)

- II. Os **Encontros de Natal Castrejo** realizaram-se até ao momento em três edições, nos meses de Dezembro de 2010, 2011 e 2012. Trata-se de grandes espetáculos, envolvendo todas as crianças e os alunos do AEB – pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclos – realizados num pavilhão gimnodesportivo local, compostos pela apresentação de trabalhos escolares de cada escola/jardim-de-infância, com coreografias musicais, dramatizações, exposições e cerimónias de entrega de prémios de mérito escolar, relativos ao ano letivo anterior, os quais têm contado com milhares de pessoas a assistir.

Estes eventos natalícios, numa organização conjunta do AEB, das Associações de Pais, da Comissão Social Interfreguesias Castreja e das Juntas de Freguesia têm procurado aproveitar a logística organizativa e espírito comunitário das “Olimpíadas Castrejas” para, nesta quadra especial, mobilizar os alunos e as suas famílias para um maior sentido de voluntariado, cooperação e solidariedade a favor das pessoas mais débeis e carenciadas, tal como foi descrito no jornal “Reflexo”, com sede nas Caldas das Taipas, na sua edição nº 174, de dezembro de 2010:

Realizar-se-á, no próximo dia 11 de dezembro de 2010, pelas 14.00 horas, no Pavilhão de Souto Stª Maria, o “Encontro de Natal Castrejo”, encontro que, para além de envolver toda a comunidade educativa em ambiente festivo, com participação de alunos, professores e pais das diferentes escolas do Agrupamento de Briteiros, promoverá o lançamento de uma Loja Solidária que contará com o envolvimento de toda a comunidade, a instalar na freguesia de Gondomar. (2010:8)

- III. O **coordenador comunitário** é uma figura criada com um objetivo mais alargado de intervenção comunitária, de entre os pais mais ativos, em cada freguesia, nestas dinâmicas de ligação às famílias. A sua missão é desencadear e alargar o espírito de envolvimento, junto dos seus pares,

localmente, passando estes a integrar, formalmente, a Comissão Social Interfreguesias Castreja e a integrar a equipa de organização das “**Olimpíadas Castrejas**” e dos “**Encontros de Natal Castrejo**”, bem como da Associação de Pais e Encarregados de Educação do AEB. Neste exercício de cidadania, cada **coordenador comunitário**, simultaneamente encarregado de educação, coopera com a escola educando pelo exemplo e contribui para o benefício da comunidade, revertendo também para o seu educando o potencial transformador que tais atitudes e comportamentos representam quer na valorização da escola, quer na valorização humana e pedagógica.

- IV. Ao longo deste triénio estiveram em desenvolvimento várias **ações de solidariedade**, promovidos pelo grupo disciplinar de E.M.R. Católica, que procuraram responder quer às necessidades de algumas famílias carenciadas, quer a pedidos de diversas entidades que prestam um serviço socioeducativo.

Para as crianças e os jovens, as iniciativas de voluntariado e solidariedade constituem oportunidades privilegiadas de cidadania ativa criando oportunidades de aprendizagens no âmbito da cooperação, partilha e participação cívica, permitindo, em muitos casos, os primeiros contactos com experiências que fortalecem o sentimento de pertença à comunidade, contribuindo positivamente quer na sua formação humana, quer na sua integração na sociedade local.

Nos anos letivos de 2009/10, 2010/11 e 2011/12 realizaram-se as campanhas de solidariedade: “Aprender a Partilhar”, “A Lepra e a Sida” e “O Pirlampo Mágico”. Nelas estiveram envolvidas todas as turmas dos 2º e 3º ciclos, tendo beneficiado em cada ano, respetivamente, 40/50 famílias da comunidade, a Associação Portuguesa de Solidariedade Mãos Unidas Padre Damião e a Cercigui. O grupo disciplinar de Educação Moral e Religiosa Católica, promotor destas campanhas e responsável

pelo quadro/resumo apresentado, fez a seguinte balanço das mesmas, no respetivo relatório:

As campanhas de solidariedade decorreram de forma organizada e com uma forte adesão dos alunos, encarregados de educação, professores e moradores residentes nas várias freguesias que integram o agrupamento. O balanço das atividades foi bastante satisfatório (2012:2).

- V. A **Loja Solidária** surge na sequência das ações de solidariedade na Escola/Comunidade, desafios lançados aos alunos de todas as turmas do AEB, no âmbito da área curricular de Educação Moral e Religiosa Católica e dos eventos “Olimpíadas Castrejas” e “Encontros de Natal Castrejos”, traduzidas por campanhas de solidariedade, nomeadamente nas épocas de Natal e da Páscoa – que consistiam na recolha de alimentos, vestuário e brinquedos. Esta **Loja Solidária**, foi criada com o objetivo de prestar um melhor serviço de apoio a quem mais necessita, no âmbito das atividades do AEB, de ligação à comunidade, e da Comissão Social InterFreguesias Castreja, tratando-se de um espaço próximo da Escola EB 2,3 de Briteiros, centralizado e acessível às populações. A loja, paredes meias com a Escola, encontra-se aberta ao público, tendo sido inaugurada no dia 2 de junho de 2012, em cerimónia pública e oficial que contou com a presença das entidades mais representativas da região.
- VI. A **CASTREJA - Cooperativa Apoio Social e Cultural CRL**, com atividade nos ramos dos serviços, da cultura e da solidariedade social, resultou pois da necessidade de consolidar todas estas *dinâmicas de construção comunitária*. Com sede no AEB, foi fundada em 28/10/2011 e teve o início efetivo de atividade em 19/01/2012.

Como fica suficientemente documentado, tratou-se, pois, de uma estratégia organizacional de fomento da interação entre a escola e a comunidade e de incentivo da integração da escola no seu meio,

promovendo a participação dos pais e encarregados de educação em dinâmicas de compromisso com a Escola e com a Comunidade. No culminar desta estratégia e beneficiando das excelentes respostas dadas pela comunidade, decidimos constituir uma cooperativa que agregasse, de forma coordenada e coerente, estas dinâmicas de participação voluntária em torno da escola.

- VII. Já associado à sua criação, esteve, durante os anos letivos de 2011/2012 e 2012/2013, em desenvolvimento um **Programa de Voluntariado**, com alunos do 3º ciclo, destinado à organização da Loja Solidária: em horários extra letivos, os alunos responsabilizaram-se pela arrumação dos bens adquiridos, triagem dos alimentos, das roupas e dos brinquedos e ainda pela feitura dos cabazes de bens para oferta às famílias da comunidade. Pretende-se, para além do já exposto, contribuir para a melhoria da qualidade de vida dos membros da comunidade educativa, promover o envolvimento de todos os elementos da comunidade educativa e local, bem como promover a capacidade de interação da comunidade com atitudes solidárias. Quase uma centena de famílias foram já ajudadas no âmbito destas campanhas.

VI

Análise Crítica

A simbiose entre a minha vontade pessoal e a vontade coletiva das comunidades locais fez com que eu tivesse assumido as funções de diretor nos estabelecimentos de ensino referidos. Nessas funções empossado, este conceito abrangente de *Escola-Comunidade* foi aquele que procurei construir porque é aquele em que eu mais acredito.

No entanto, será que este modelo de escola, e de participação comunitária, é compreendido e defendido por quem teoriza sobre a educação?

1. O envolvimento parental na escola

Sinteticamente, da nossa ação educativa, as atividades descritas foram as mais representativas no âmbito da problemática em questão, através das quais procuramos fortalecer o envolvimento da comunidade educativa no projeto da escola e da escola na comunidade, reforçando a sua identidade e contribuindo para impulsionar o desenvolvimento harmonioso dos nossos alunos na sociedade.

Procuraremos, em seguida, interpretar estas nossas estratégias e ações, de envolvimento parental e comunitário na escola, à luz de quadros conceituais atuais.

Como já o expressamos anteriormente, quando as vivências comunitárias são trazidas de forma intencional e organizada para o seio da Escola, os benefícios daí decorrentes para a formação das crianças e jovens são muito grandes, uma vez que dessa forma a educação escolar não surge descontextualizada da educação familiar e comunitária, e, por outro lado, os professores sentem-se mais apoiados e mais envolvidos no meio, podendo concretizar melhor a sua função de *educar em sociedade*, com benefícios motivacionais também no restante processo ensino/aprendizagem.

Esta nossa opinião é corroborada por vários autores, sendo possível constatar que após as suas investigações, alguns acabam por propor modelos de participação dos pais nas escolas em tudo semelhantes àquele que implantamos naquelas que dirigimos.

Virgínio Sá (2004: 27), partindo do carácter “sedutor e enganador” do conceito de participação, desenvolve uma análise de algumas das tipologias relativas à participação dos pais na escola, a partir de Joyce Epstein (1997). Esta autora defende uma responsabilidade partilhada entre escola, a família e a comunidade na educação das crianças, destacando três conclusões fundamentais:

1. Quase todas as famílias se preocupam com a educação das crianças, desejam o seu sucesso escolar e estão ansiosas por obterem mais e melhor informação da escola de modo a poderem colaborar com esta;
2. Quase todos os professores e administradores desejam envolver as famílias, mas a maioria não sabe como o fazer de modo produtivo e por isso receiam experimentar;
3. Quase todos os alunos desejam que as respectivas famílias sejam parceiros mais informados sobre as actividades escolares e estão desejosos de assumir um papel mais activo na promoção da comunicação entre a escola e a família.

Joyce Epstein considera seis tipos de participação dos pais na escola: *1) Ajuda das escolas às famílias; 2) Comunicação escola casa e vice-versa; 3) Actividades de voluntariado na escola; 4) Envolvimento em actividades de aprendizagem em casa; 5) Participação na tomada de decisões; 6) Colaboração e intercâmbio com a comunidade.*

Resumidamente, farei uma síntese de cada modalidade de participação definida por esta autora, estabelecendo depois um paralelo de cada uma delas com as dinâmicas educativas de construção comunitária que temos vindo a colocar em prática no AEB:

1) Ajuda das escolas às famílias – “Esta modalidade visa preparar os pais para o exercício de uma paternidade responsável, proporcionando-lhes informação sobre questões relacionadas com a saúde, alimentação, a segurança e o bem-estar da criança” (Sá, 2004: 112).

Nesta modalidade de participação, podem-se enquadrar os seguintes projetos implementados no AEB: **CISIB; Curso de Educação Parental “Mais Família Mais**

Criança”; a Loja Solidária; A Castreja - Cooperativa Apoio Social e Cultural CRL; as ações de solidariedade e o programa de voluntariado; os Encontros de Pais e Encarregados de Educação e as Sessões Formativas que se seguiram.

2) *Comunicação escola-família e família-escola* – “O conteúdo dominante deste processo comunicativo deve incidir sobre questões relacionadas com a aprendizagem dos alunos e com os programas escolares. Aqui o desafio consiste em desenhar formas eficazes de comunicação capazes de superar as tradicionais barreiras decorrentes da diferença de códigos linguísticos habitualmente convocados pelos diferentes atores envolvidos” (Sá, 2004: 115).

Nesta tipologia, pode ser enquadrado, especificamente, o projeto “**A família vem à escola**”, sendo, no entanto, de ter consciência que a toda a política global do AEB de aproximação escola/comunidade, de voluntariado e construção comunitária, constitui uma porta fundamental para o reforço e papel da escola como agente estruturante na construção de relações humanas no meio e de modelos facilitadores da comunicação escola/família.

3) *Actividades de voluntariado na escola* – “Esta modalidade inclui atividades que podem ir da simples angariação de fundos para os diferentes projectos da escola ao envolvimento em actividades no interior da sala de aula. Os beneficiários do serviço de voluntariado podem ser os professores, os administradores, os alunos e outros pais” (Sá, 2004: 122).

Nesta modalidade de participação, podem ser enquadrados os seguintes projetos implementados no AEB: **Olimpíadas Castrejas; Encontros de Natal Castrejo; Constituição da CASTREJA - Cooperativa Apoio Social e Cultural CRL; criação da Loja Solidária; ações de solidariedade promovidas pelo grupo disciplinar de EMRC e o Programa de Voluntariado**, com alunos do 3º ciclo.

4) *Envolvimento em actividades de aprendizagem em casa* – “Neste caso a família é apoiada e informada acerca do modo como pode ajudar as crianças quer nos trabalhos de casa, quer ensinando-lhes determinados conteúdos curriculares. Esta modalidade compreende ainda todo um conjunto de actividades envolvendo o estímulo, a orientação, a monitoragem e a discussão dos trabalhos realizados pelos alunos, bem como dos assuntos desenvolvidos nas aulas. Para isso os pais são convidados a participar em cursos proporcionados pela escola, onde são iniciados em algumas técnicas elementares para poderem cumprir melhor o seu papel de pais responsáveis” (Sá, 2004: 125).

Nesta tipologia, podem ser enquadrados o “**Programa Falar Ler e Escrever no Jardim de Infância**”; o **Curso de Educação Parental “Mais Família Mais Criança**”; as “**Olimpíadas Castrejas**”; os “**Encontros de Natal Castrejo**”; e o projeto “**A Família em à Escola**”.

5) *Participação na tomada de decisões* – “Esta categoria abrange as situações em que os pais surgem como representantes nos órgãos de consulta e de decisão no interior da escola, mas também com outros níveis de administração do sistema educativo” (Sá, 2004: 131).

Nesta tipologia, pode-se enquadrar a prática que referi no primeiro nível, isto é, o relativo à **Política Educativa do Agrupamento**, com muitas questões a serem planificadas e desenvolvidas em conjunto, não só em sede do **Conselho Geral**, mas sobretudo nas **reuniões mensais que a Direção realiza com a Associação de Pais**, onde questões relacionadas com transportes escolares, organização e qualidade de serviços das escolas, segurança dos alunos, instalações, organização de actividades desportivas, artísticas e recreativas, intervenção comunitária e de voluntariado, apoio sócio educativo aos alunos e económico na organização de actividades, bem como a coorganização das actividades já citadas.

6) *Colaboração e intercâmbio com a comunidade* – “Esta modalidade de envolvimento visa “identificar e integrar recursos e serviços” da escola e da

comunidade de modo a rentabilizá-los através da sua gestão partilhada. A gestão integrada destes recursos, deve assentar na constituição de partenariados envolvendo a escola ao lado de um conjunto diversificado de instituições comunitárias, em articulação com o tecido empresarial” (Sá, 2004: 140).

Nesta última tipologia, podem ser enquadrados os seguintes projetos implementados no AEB: criação da figura do **coordenador comunitário**; constituição da **CASTREJA - Cooperativa Apoio Social e Cultural CRL**; criação da **Loja Solidária**; **as Olimpíadas castrejas e os Encontros de Natal Castrejos**.

Ainda que haja outras tipologias procurando caracterizar o envolvimento parental nas escolas, e ainda que elas não sejam coincidentes, não deixa de ser reconfortante constatar que as práticas de envolvimento comunitário no AEB enquadram-se nas da “diretora do *Center on School, Family, and Community Partnerships*”.

Sá lembra que “essas tipologias assumem a função de uma *checklist*, ou de um *menu*, que tanto pode ser utilizado como instrumento de avaliação de cada organização escolar particular, como assumir a função de um receituário a seguir na implementação de um programa eficaz de envolvimento dos pais” (2004: 107).

Na literatura consultada não faltam também análises e recomendações que vão de encontro a esta necessidade de envolvimento dos pais e da comunidade nas escolas.

Alberto Rodríguez Morejón, baseando-se em resultados de investigação oriundos do campo da terapia familiar, sugere formas de trabalhar com as famílias que têm maior dificuldade em implicar-se na experiência escolar dos seus filhos. Refere como estratégia básica: “deixar de encarar estas famílias como disfuncionais e passar a considerá-las como potenciais colaboradoras”. Segundo ele, “merecem particular destaque aspetos como evitar entrar em conflito com a família, manter a imparcialidade face à diversidade de perspetivas existente no seu interior, enfatizar as capacidades dos seus membros para melhorarem, devolver-lhes constantemente a responsabilidade pelos ganhos conseguidos e assegurar o seu respeito, através de um profissionalismo rigoroso” (cit. in Lima, 2002: 13)

Por sua vez, João Formosinho lembra que o trabalho de envolvimento com os pais e as comunidades “exige a construção de empatia e de confiança mútua que possa influenciar quer a representação das comunidades sobre a escola, quer a incorporação pelas professoras de que a ação educativa é um projeto comunitário” (2009: 318).

Cabe às escolas cumprir o seu dever de educar em sociedade, chamando, estimulando e formando quando necessário, as famílias e a comunidade, por forma a que elas se possam tornar verdadeiros parceiros do ato educativo.

Esta perspetiva de mudança e de construção comunitária, não só exigida pelos pais e pelas comunidades, mas também por cada aluno, no seu direito inalienável como indivíduo a uma educação integral e social, é também matizada por Zabalza (1992), quando refere que deste “cruzamento de influências resultará numa dinâmica social e cultural em que a escola não é vista como um edifício no meio do território, mas sim como uma agência cultural à disposição desse território” (cit. in Sá, 2004: 141)

Lima percebe este *universo* de imensas potencialidades que através da minha prática educativa procurei evidenciar e refere que “existem já sinais que apontam para as enormes potencialidades das relações político-educativas entre pais e professores (para além daquelas consideradas mais tipicamente pedagógicas)” (2002: 87). Este autor expõe o seu pensamento numa perspetiva de “democratização do governo das escolas e da sua autonomia, até pelo facto de a intervenção dos pais não se apresentar como administrativamente subordinada, podendo por isso amplificar e reforçar as vozes dos educadores/professores” (2002: 87).

Deixado aqui este testemunho de fé nas enormes potencialidades que decorrem de uma forte ligação à comunidade, as ações a enfatizar para o seu pleno desenvolvimento passam por uma clara política de envolvimento comunitário.

Lima, traça algumas estratégias exigidas nos dias de hoje às escolas:

Democratizar a relação escola-família passa, assim, por democratizar a escola. Mas também as associações de pais. Estas são também organizações. E são vários os exemplos de um funcionamento pouco democrático (entende-se por vezes a atitude democrática como sinónimo de convocação de reuniões). Mas a questão vai mais além do seu funcionamento. (...) Os dirigentes das associações de pais deveriam ter a sensibilidade para perceber que uma relação escola-família mais democrática (e, logo, uma sociedade também ela mais democrática) só é possível através da generalização

da participação dos pais. E que este tem que ser tomado como um objetivo central de qualquer associação de pais. O que não constitui tarefa fácil (2002: 127).

A nossa prática, documentada neste trabalho, comprova que partilhamos deste ponto de vista e que procuramos concretizar no quotidiano das escolas essa efetiva democratização.

Neste contexto de novas políticas educativas das escolas e de abertura das suas portas às famílias e à comunidade, o papel das associações de pais é decisivo. Tal como o das autarquias.

2. As respostas encontradas no AEB

A relevância da política educativa do AEB, de claro envolvimento dos pais na vida escolar dos seus educandos, foi divulgada a instâncias superiores e mereceu um reconhecimento de nível nacional.

Em junho de 2012, a **Cooperativa António Sérgio para a Economia Social (CASES)**, entidade estatal que em Portugal homologa e supervisiona o setor cooperativo, atribuiu ao AEB o **Prémio Cooperação e Solidariedade António Sérgio 2012**, com um valor pecuniário de 6.000 euros, tendo por base as dinâmicas de envolvimento comunitário na escola, neste trabalho descritas.

A cerimónia pública de entrega do **Prémio Cooperação e Solidariedade António Sérgio 2012**, teve lugar no dia 10 de Setembro, no auditório da Fundação Calouste Gulbenkian, em Lisboa, e contou com a presença de Sua Excelência o Secretário de Estado da Segurança Social.

O Texto oficial dessa cerimónia referiu-se desta forma às dinâmicas de ligação à comunidade no AEB:

O Agrupamento de Escolas de Briteiros conseguiu mobilizar os elementos chave da comunidade onde se insere, aproximando os pais, os alunos, os professores, as juntas de freguesia, a rede social, o centro de saúde e incentivou diversas dinâmicas comunitárias que culminaram na constituição da Cooperativa Castreja – Cooperativa de Apoio Social e Cultural (2012)

Idêntico reconhecimento manifestou, em dezembro de 2012, o **Instituto das Comunidades Educativas**, uma associação particular, de âmbito nacional, de utilidade pública e com estatuto de ONGD, que elegeu como objeto privilegiado da sua ação o desenvolvimento das comunidades locais. No âmbito da sua iniciativa, “**Boas Práticas – Projeto: A Descoberta do Mundo Rural**”, decidiu distinguir as dinâmicas comunitárias levadas a cabo pelo AEB como umas das **20 boas práticas** selecionadas a nível nacional.

Da sua comunicação oficial, dirigida em simultâneo à cooperativa “Castreja”, à Comissão Social Interfreguesias Castreja e ao Agrupamento de Escolas de Briteiros, no dia 22.12.2012, citamos:

Prezados/as senhores/as,

No seguimento de uma reunião convocada em Julho pelo CLAS Guimarães, onde estava presente o Prof. Adelino Oliveira, soubemos da Cooperativa Castreja, do CSIF Castreja e das Olimpíadas Castrejas.

O projeto em questão (“**Boas Práticas - Projeto A Descoberta do Mundo Rural**”) buscava identificar iniciativas de desenvolvimento local em meio rural em 26 concelhos do país e destacar aquelas que se configurassem como boas práticas.

As iniciativas levadas à frente pelos diferentes atores e populações locais na zona de Briteiros mereceram considerável destaque entre as iniciativas identificadas e por isso, pareceu-nos bem que fossem incluídas em conjunto (como uma prática de desenvolvimento integrado) entre as 20 das boas práticas identificadas, e ,individualmente, na composição da Base de Dados sobre as iniciativas de desenvolvimento local identificadas no terreno.

Neste papel de protagonista, devo constatar que este reconhecimento externo e superior, dadas as entidades oficiais envolvidas, deixa também uma resposta inequívoca, sobre as *enormes potencialidades* da participação dos pais e das comunidades na vida das escolas, referidas por Lima (2002:87), pois a envolvência humana e material de alguns eventos, tornou mais ricas e empolgantes as experiências cívicas dos alunos, sem as quais o processo educativo global no AEB seria claramente mais pobre e o papel e a ação dos professores bem mais fraco e limitado.

Retornando à questão inicial - *Como se desenvolve a participação dos pais e encarregados de educação na vida das escolas? A sua maior participação corresponde efetivamente a uma diminuição de poder dos professores e dos órgãos de gestão?*- cremos que as respostas que se podem encontrar nestas nossas práticas

profissionais explicam que os receios de professores e diretores a uma maior abertura à participação pais e encarregados de educação na vida das escolas traduzem a existência de um mito e deixam pistas sobre alguns dos caminhos a seguir.

Num sentido bem oposto, a maior parte das iniciativas de ligação às famílias e à comunidade, de desenvolvimento do desporto e das artes, de fomento da participação cívica e de solidariedade, não seriam possíveis sem as estruturas organizativas das associações de pais e das autarquias, pelo que neste meio local, a educação sem a participação das famílias e da comunidade seria uma educação mais pobre e limitada à instrução técnico-teórica de cada área curricular dentro da sala de aula, tornando a função docente também mais pobre e enfraquecida, porque ela própria se enriquece e se fortalece, com os contributos, com as experiências e com os *ensinamentos de vida* que recebe da comunidade.

3. Os caminhos a percorrer

Estas nossas vivências educativas de grande aproximação à comunidade, estas nossas experiências de construção comunitária, deixam transparecer que quanto maior for o compromisso de participação e de articulação entre a escola e os pais, quanto maior for o empenho na implementação de estratégias organizacionais tendentes à criação de sinergias de envolvimento parental nas escolas, mais forte se tornará a confiança mútua entre as partes e mais sólidos serão os compromissos mútuos.

Em claro antagonismo aos receios expressos por muitos, posso testemunhar enquanto diretor deste agrupamento de escolas que tem-se verificado que sempre que surgem questões ou problemas que põem em causa o desempenho deste ou daquele professor, ou da própria escola, a confiança mútua criada em torno da qualidade e do profissionalismo global do AEB tem permitido que as associações de pais, sempre que necessário, sejam as primeiras defensoras dos professores e da escola.

Quando no início do meu mandato de diretor do AEB, tomei como prioritário o iniciar de um processo de maior abertura da escola à comunidade, estava longe de imaginar, por exemplo, que passados apenas alguns meses seria possível realizar atividades tão espetaculares num enorme pavilhão gimnodesportivo, envolvendo

centenas de alunos a praticar desporto, com milhares de pessoas a assistir e a aplaudir, encerrando essas festas com centenas de alunos a cantar o Hino do Agrupamento.

Acredito que para a maioria dos professores e gestores das escolas, o desconhecimento das enormes potencialidades associadas a um maior envolvimento dos pais e das comunidades na vida das escolas, e que podem ser colocadas ao serviço da educação, seja um fator inibidor da implementação deste tipo de estratégias e de política educativa.

No entanto, apesar desse desconhecimento, as mudanças serão inevitáveis, e darão certamente a conhecer, a quem nelas apostar, este enorme campo de potencialidades

O presente trabalho reflexivo permitiu-me tomar consciência do trabalho positivo realizado. Há, no entanto, mudanças ainda a operar nas consciências de todos e caminhos a desbravar em direção quer à democratização das escolas quer à participação ideal da sociedade local na vida organizacional das mesmas.

As alterações económicas, sociais e culturais que todos vivemos no presente exigem às escolas e às sociedades locais esforços concertados e novos padrões de atuação, na procura de soluções inovadoras quer para os problemas encontrados, quer para o futuro das crianças e jovens.

Cabe à escola de hoje o papel fulcral de formar cidadãos capazes de contribuir para a construção quotidiana de uma economia social mais justa e mais humana. Para cumprir essa missão, à escola não resta outro caminho senão abrir-se à participação comunitária, cativando apoios, fomentando a cooperação, promovendo a cidadania, partilhando o sucesso de cada um em ordem ao desenvolvimento sustentado do meio.

Conclusão

Em Portugal, a cultura de participação dos pais e da comunidade na escola é ainda deficitária. Este afastamento dos pais em relação à escola advém não só de um atraso cultural provocado por meio século de ditadura política, mas também de políticas educativas internas, locais, promotoras de barreiras psicológicas entre os docentes, os pais e as comunidades.

Atualmente, este distanciamento já não se justifica porquanto o nível cultural e de participação cívica de maioria dos pais é satisfatório. O distanciamento resulta, sobretudo, dos receios e desconfianças dos professores e das escolas, que têm dificuldade em abrir-se e partilhar com os pais os seus espaços e os âmbitos de intervenção, pois isso representa uma exposição maior à avaliação dos outros e origina, consequentemente, inseguranças e maiores vulnerabilidades pessoais, tanto mais que na cabeça de muitos ainda persiste a ideia pré-concebida da infalibilidade do professor.

Os ensinamentos reflexivos que pessoalmente extraio deste trabalho, permitem-me vincar que escorraçados os receios e as desconfianças mútuas, desvanecidas as barreiras psicológicas e esbatidos os desníveis culturais entre as partes, sobram apenas *elos de ligação*, que se fortalecem com o acumular da cooperação e que não se quebram por eventuais desestabilizações ou conflitos parcelares próprios de todo e qualquer processo educativo.

O meu início precoce como gestor no ensino particular proporcionou-me uma experiência única de ligação à comunidade, a qual me permitiu perceber, muito cedo, as enormes vantagens resultantes de um forte compromisso entre todos os elementos de uma comunidade educativa.

Foi alicerçado no conhecimento destas enormes potencialidades, que ao assumir a direção do AEB, tive como um dos primeiros objetivos, promover uma maior abertura da escola ao meio e a implementação de dinâmicas de construção comunitárias.

As respostas que se podem encontrar nesta nossa prática profissional, em Briteiros, demonstram que os receios de professores e das escolas relativamente a uma maior

abertura à participação pais não fazem sentido e deixam pistas sobre alguns dos caminhos a seguir no futuro.

Esta foi, claramente, uma das aprendizagens mais relevantes que obtive ao longo da minha carreira profissional: *quando te envolvees com uma força tão poderosa como é a de uma comunidade inteira, partes à aventura de um mundo desconhecido de potencialidades inesperadas.*

Se na escola particular da Misarelacoop, os pais me surpreenderam quando, no epicentro de um processo de luta contra o encerramento da sua escola, alugaram um autocarro e viajaram em espírito reivindicativo e de convívio até Lisboa, frente do edifício do Ministério da Educação, e manifestaram a sua força bem alto, com palavras de ordem que traduziam o seu enorme querer, em Briteiros, foi possível ver, por exemplo, como a partir de um simples curso de educação parental se gerou uma *onda de participação cívica* e de ligação às famílias, que levou à criação de uma cooperativa de solidariedade social e a uma loja solidária.

Deste estudo resultam algumas pistas sobre como se desenvolve a participação dos pais e encarregados de educação na vida das escolas. Para mim e para muitos dos que comigo trabalharam, a maior participação dos pais na vida das escolas não corresponde a uma diminuição de poder dos professores e dos órgãos de gestão. Pelo contrário, apesar da partilha desse poder, amplia os espaços de intervenção e os resultados socioeducativos, e, por consequência disso, amplifica o impacto da escola no meio e na sociedade local, reforçando o poder e a afirmação de quem a dirige e nela trabalha.

Em síntese, o futuro apresenta-se-nos com múltiplos caminhos a percorrer, e a sociedade atual exhibe transformações profundamente desafiadoras às escolas, exigindo destas inovação e adaptação contínua, permanecendo apenas uma única certeza: ***quanto mais isolada e fechada à comunidade, menor será o efeito da escola no indivíduo e na sociedade.***

Bibliografia

- Afonso, N. (1994). *A reforma da administração escolar: A abordagem política em análise organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Escola da Misarelacoop (1991). *A Escola e o Meio – Entre o Gerês e o Barroso*. Vila Nova: Escola da Misarelacoop
- Escola da Misarelacoop (2002). *Por Trás das Montanhas...O Futuro do Presente*. Vila Nova: Escola da Misarelacoop
- Formosinho, J. (coord.) (2009). *Formação de Professores – Aprendizagem profissional e acção docente* – Porto: Porto Editora
- Huberman, M. (1995). O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In **Nóvoa, A.** *Vidas de Professores* (pp. 31-62). Porto: Porto Editora
- Lima, J. Á. (Org.) (2001). *Pais e Professores. Um Desafio à Cooperação*. Porto: Edições ASA
- Montadon, Cl. & Perrenoud, Ph. (2001). *Entre Pais e Professores, um Diálogo Impossível? Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola*. Oeiras: Celta Editora
- Rodríguez, G; Gil, J & Garcia, E. (1993) *Metodologia da la Investigación Qualitativa*. Archidona: Ediciones Aljibe
- Sá, V. (2004). *A Participação dos Pais na Escola Pública Portuguesa. Uma abordagem sociológica e organizacional*. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Educação e Psicologia
- Sarmiento, T & Marques, J. (coord.) (2002). *A Escola e os Pais*. Braga: Livraria do Minho
- Silva, P. (2002). Escola-Família: tensões e potencialidades de uma relação. In Lima, J. *Pais e professores. Um desafio à cooperação* (pp. 97-132). Porto. Asa