

MARIA DA CONCEIÇÃO LEMOS DE JESUS PEREIRA

ESCOLA-FAMÍLIA

APRENDENDO JUNTAS...UM COMPROMISSO DE FUTURO

Estudo de caso

Tese apresentada para a obtenção do Grau de Doutor em Educação, no Curso de Doutoramento em Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientador: Professor Doutor António Luís Carvalho

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2011

Acompanhar alguém na sua vida quotidiana, na condição de não ser apenas aquele que vigia, desdobrar os tesouros da imaginação para tornar possível uma vida plena de descobertas, tanto para o Outro como para si próprio, saber fazer viver porque se ama a vida, valorizar cada gesto porque se valoriza a pessoa, sem experimentar o aborrecimento ao acompanhar aquelas que é preciso seguir de perto e sentir-se valorizado pelos projectos suscitados, não significa ser modesto ou colocar-se em segundo lugar. É essencial!

Ladsous (1996)

Aos meus pais, raízes profundas de doação que fecundam e moldam o meu ser...

Aos meus filhos, asas vivas que do meu ser se libertam e me projectam no futuro...

Ao meu marido, que em liberdade e dom de si, me enlaça na busca mútua de ser mais e melhor...

Agradecimentos

Se agradecer é revelar reconhecimento afectivo pelo bem recebido, neste trabalho de investigação que se debruça sobre um projecto socioeducativo que promove a pedagogia da proximidade e exigência pela prática da alfabetização da ternura e da afectividade, esta página abandona o cariz opcional, assumindo-se como indispensável e obrigatória para expressar a minha gratidão a quem me tem acompanhado na aventura de caminhar, na vida e pelos corredores da Escola, desbravando sendas de desconhecido, derrubando silêncios e olhares fugidios, abrindo sorrisos e horizontes de esperança, para viver o encontro enriquecedor da complementaridade de quem se cruza, se toca e se faz próximo... e a vida (re)acontece. É tempo de revelar todo o meu afecto aos que povoam e alindam o meu caminho, aos que tornaram possível a concretização deste trabalho de investigação, aos que deram vida, rosto e voz ao projecto socioeducativo que o enforma.

Aos alunos das Turmas 1 e 4, pela plenitude de sentido e afecto do caminho que trilhamos juntos, das aprendizagens que partilhamos, dos sorrisos e lágrimas que semeamos, dos sonhos que construímos, dos desafios que vencemos ao longo dos três anos na ESG – uma verdadeira aventura de encontro, aprendizagem e crescimento mútuo, alindada pelo carinho que teimou em crescer, atando-nos por laços de amizade gravados a fio de ouro nos corações. Às suas famílias, em particular aos encarregados de educação que abraçaram com ousadia e generosidade um projecto exigente. A simplicidade de vidas que se abriram pela partilha de experiências, preocupações e sonhos, a busca comum de soluções, a esperança confiante num caminho de futuro com mais sentido, que queríamos trilhar juntos, construíram uma experiência de verdadeira comunidade, plena de significado e de admiração. À ESG, na pessoa do seu Presidente e dos professores participantes no projecto, pelo acolhimento, confiança e disponibilidade, sem os quais o trabalho não teria sido concretizado.

Ao meu orientador, pelo seu carácter profissional irrepreensível, traduzido na disponibilidade de orientação e capacidade organizativa, na solicitude e prontidão aos meus apelos e dúvidas, na mediação assertiva, motivadora e optimista que me tornou mais próxima do conhecimento e da conclusão do trabalho.

À minha conselheira e revisora de eleição, confidente das minhas dúvidas e desalentos, impulsionadora e companheira dos meus avanços.

À minha família: aos meus filhos, pela autonomia que revelaram e me impeliu a avançar nesta aventura da investigação, pelo imprescindível auxílio nas tecnologias. Ao meu marido e aos meus pais, por todo o apoio e trabalho de retaguarda, pelo porto seguro que serenou a minha interioridade e possibilitou a concretização deste desafio pessoal, transformado em verdadeiro empreendimento familiar de exigência, amor e doação.

Aos professores que me ajudaram a desvendar novos horizontes de saber e reflexão que renovaram a minha acção.

Enriquecida por esta partilha generosa que abraçou e amparou o meu desafio pessoal, transformando-o numa aventura global e colectiva, a todos ofereço a co-autoria deste trabalho.

Resumo

A complexa transformação social que caracteriza este início de milénio coloca a Escola face a novos desafios que exigem respostas adequadas dos agentes educativos, surgindo o professor-educador como gestor do equilíbrio necessário para mais e melhor desenvolvimento humano.

Procurando encontrar respostas adequadas para um caminho de transformação positiva, alicerçado numa educação para o optimismo, para a competência pela exigência e para o diferente que é o Outro, estudamos o Projecto Socioeducativo *Escola-Família: Aprendendo juntas... um compromisso de futuro*, implementado para responder à necessidade real de melhorar o sucesso escolar de alunos de 9º ano, para conclusão da escolaridade obrigatória, num horizonte de educação integral e cidadania social activa e responsável.

Numa metodologia de Estudo de Caso, alicerçada numa estratégia multimétodo que conjuga dados qualitativos e quantitativos, através da observação participante, registo e análise documental e questionários, alcançamos a compreensão e interpretação, tão abrangente e holística quanto pormenorizada e individual, dos fenómenos sociais em estudo.

Ancorado numa matriz humanista de valorização da dignidade da pessoa, num processo de acolhimento, proximidade e co-responsabilidade, este projecto promove a aprendizagem e o sucesso escolar dos alunos, a participação e satisfação das famílias com a Escola, a cidadania social de quem se sente capaz, autor da sua história e comprometido com o futuro.

Palavras-chave: Projecto Socioeducativo; Colaboração Escola-Família;

Sucesso Escolar; Relação Pedagógica.

Abstract

The complex social transformation that characterizes the beginning of this millennium poses new challenges to school, which require appropriate responses by educators. The teacher educator emerges then as the manager of the balance needed for a further and better human development.

Trying to find adequate responses to a path of positive transformation, based on an education for optimism, for the competence for the demand and the difference that the Other represents, we study the Socio-educational Project *School-Family: Learning together ... a commitment to the future*, implemented to respond to the real need to improve the academic success of 9th grade students, aiming for the completion of compulsory schooling, in an horizon of integral education and active and responsible social citizenship .

In a case study methodology, based on a multi-method strategy that combines both quantitative and qualitative data through participant observation, document recording and analysis and questionnaires, we reach the understanding and interpretation, as all-encompassing and holistic as detailed and individual, of the social phenomena under study.

Anchored in a humanistic matrix of appreciation of human dignity, in a process of acceptance, proximity and co-responsibility, this project promotes learning and success at school, participation and satisfaction of families with school, social citizenship for those who feel they are capable, the authors of their own history and committed to the future.

Keywords: Socio-Educational Project; School-Family Collaboration;
School Success; Pedagogical Relationship.

Resumen

La compleja transformación social que caracteriza este inicio de milenio coloca la Escuela ante nuevos desafíos que exigen respuestas adecuadas por parte de los agentes educativos, surgiendo el profesor-educador como un gestor de equilibrio necesario a más y mejor desarrollo humano.

Buscando respuestas adecuadas a un camino de transformación positiva, basado en una educación para el optimismo, para la competencia a través de la exigencia y para lo diferente que es el Otro, estudiamos el Proyecto Socioeducativo *Escola-Família: Aprendendo juntas... um compromisso de futuro*, que se ha implementado para responder a la necesidad real de mejorar el éxito escolar de alumnos de 9º curso, con la conclusión de la enseñanza obligatoria, en un horizonte de educación integral y ciudadanía social activa y responsable.

A partir de una metodología de Estudio de Caso, cimentada en una estrategia multimétodo que conjuga datos cualitativos y cuantitativos, a través de la observación participante, registro y análisis documental y cuestionarios, logramos la comprensión e interpretación, tan abarcadora y holística como detallada e individual, de los fenómenos sociales en estudio.

Basado en un modelo humanista de valoración de la dignidad humana, en un proceso de acogida, proximidad y co-responsabilidad, este proyecto promueve el aprendizaje y el éxito escolar de los alumnos, la participación y satisfacción de las familias con la Escuela, la ciudadanía social de quien se siente capaz, autor de su historia y comprometido con el futuro.

Palabras-clave: Proyecto Socioeducativo; Colaboración Escuela-Familia;
Éxito Escolar; Relación Pedagógica.

Lista de Abreviaturas

Abreviatura	Significado
Acta AT T1 (data)	Acta da Assembleia de Turma, da Turma 1
Acta AT T4 (data)	Acta da Assembleia de Turma, da Turma 4
Acta CT T1 (data)	Acta do Conselho de Turma, da Turma 1
Acta CT T4 (data)	Acta do Conselho de Turma, da Turma 4
CE	Conselho Executivo
CT	Conselho de Turma
DT	Directora de Turma
EE	Encarregados de Educação
ESG	Escola Secundária de Gondomar
FC	Formação Cívica
PAA	Plano Anual de Actividades
PCT	Projecto Curricular de Turma
PEE	Projecto Educativo de Escola
PEF	Projecto Socioeducativo <i>Escola-Família: Aprendendo juntas... um compromisso de futuro</i>
SPO	Serviços de Orientação e Psicologia
T1A (nº)	Turma 1, aluno nº...
T4A (nº)	Turma 4, aluno nº...
T1EE (nº)	Turma 1, Encarregado de Educação nº...
T4EE (nº)	Turma 4, Encarregado de Educação nº...
T1P (nº)	Turma 1, Professor nº...
T4P (nº)	Turma 4, Professor nº...
T1REE (nº)	Turma 1, Representante dos Encarregados de Educação
T4REE (nº)	Turma 4, Representante dos Encarregados de Educação
TPC	Trabalhos de casa

Índice Geral

Introdução	14
Parte I - Escola-Família: Aprendendo juntas... A concepção	32
1. A Escola: entre o determinismo reprodutor e a ousadia da transformação	33
1.1 Um olhar pela legislação	35
1.2 A Escola de hoje: um olhar pela realidade	41
1.3 A Escola: meio de reprodução social e cultural	45
1.4 A Escola: lugar de educação integral e de humanidade	55
2. O professor como mediador pedagógico	67
2.1 A prática de mediação pedagógica	72
2.2 Perfil do mediador pedagógico por excelência: o DT	78
3. Colaboração Escola-Família.....	90
3.1 Encruzilhada de dificuldades e vantagens	93
3.2 Conceitos e teorias.....	116
3.3 Um exercício de cidadania.....	141
Parte II- Escola-Família: Aprendendo juntas... O percurso	146
4. O modelo de investigação	147
4.1 Justificação do quadro metodológico	153
4.2 Problema de investigação	156
4.2.1 Questões de investigação.....	158
4.2.2 Objectivos de investigação	159
4.3 Modelo de recolha e análise de dados.....	161
4.3.1 Observação participante	162
4.3.2 Análise documental	165
4.3.3 Questionários	167
4.4 Questões de fidelidade e validade	173
4.5 O professor investigador.....	177
5. O contexto do estudo	182
5.1 O meio envolvente	183
5.2 A ESG	190
5.2.1 Memórias históricas.....	190
5.2.2 Gentes e oportunidades.....	191
5.2.3 Desafios	194
5.3 A professora-directora de turma	196
5.4 Passo a passo no desenho do projecto socioeducativo	200
5.4.1 Fases do desenho do projecto socioeducativo	202
5.4.2 A viabilidade do projecto socioeducativo.....	217
Parte III - Escola-Família: Um compromisso de futuro...O estudo de caso	224
6. O Estudo de Caso: o PEF	225
6.1 Finalidades e objectivos específicos	229
6.2 Participantes	230
6.3 Os momentos do PEF	243
6.3.1 Reuniões mensais de EE e DT	244
6.3.2 Reuniões mensais de alunos e DT.....	274
6.3.3 Encontros de partilha de experiência de vida	282
6.3.4 Sessões de formação TIC para os EE	283
6.3.5 Sessões informativas sobre o processo RVCC	286
6.3.6 Livro de Memórias da Turma	288
6.3.7 Sarau Cultural.....	294

Parte IV - Escola-Família: Um compromisso de futuro... O conhecimento.....	310
7. Avaliação dos resultados: a estrutura do PEF.....	311
7.1 O projecto	313
7.2 O processo.....	319
7.3 Aspectos mais valorizados	331
7.4 Principais dificuldades	333
8. O PEF: contributos para mais sucesso escolar.....	336
8.1 Diminuição do número de classificações negativas.....	342
8.2 Aumento do número de classificações de nível 4 e 5	347
8.3 Melhorias na aprendizagem dos alunos.....	350
9. O PEF: contributos para mais cidadania social	353
9.1 Tomada de decisões	354
9.2 Espírito reflexivo e crítico.....	356
9.3 Formação cívica.....	360
10. O PEF: contributos para mais aproximação e satisfação dos EE com a Escola	364
11. O PEF: contributos para um novo modelo de relacionamento	370
11.1 Relacionamento entre EE - educandos	373
11.2 Relacionamento entre DT- alunos.....	376
11.3 Relacionamento entre DT - EE	382
Conclusão	387
Bibliografia.....	416
Apêndices.....	437
Anexos.....	437

Índice de Quadros

Quadro 1 – Tipologia de Colaboração Escola-Família-Comunidade	133
Quadro 2 – Desafios e Redefinição de Conceitos	134
Quadro 3 – Resultados para Alunos, EE e Professores	135
Quadro 4 - Síntese da Análise de Conteúdo	166
Quadro 5 – Especificação dos Itens do Primeiro Questionário a Alunos, EE e Professores.....	168
Quadro 6 – Especificação dos Itens do Segundo Questionário a Alunos, EE e Professores.....	169
Quadro 7 – Grau de Consistência Interna dos Itens dos Questionários.....	170
Quadro 8 – Especificação dos Itens do Terceiro Questionário: EE.....	170
Quadro 9 - Síntese dos Métodos de Recolha de Dados.....	172
Quadro 10 – Classificação das Freguesias do Concelho de Gondomar	185
Quadro 11 – Indicadores de Educação 2008-2009	187
Quadro 12 – População Residente Segundo o Sexo e o Nível de Ensino - 2001	188
Quadro13 – População Residente por Sexo, Nível de Ensino, Taxa de Analfabetismo	189
Quadro 14 - Pessoal Discente (2008/2009 e 2010/2011).....	192
Quadro 15 - Pessoal Docente (2008/2009 e 2010/2011)	193
Quadro 16 - Fases do Desenho de um Projecto	203
Quadro 17 – Síntese dos Problemas/Preocupações.....	205
Quadro 18 – Comparação da Média de Classificação Final de 7º e 8º Ano.....	206
Quadro 19 - Quadro de Medidas do Projecto Socioeducativo	212
Quadro 20 - Matriz de Planeamento do Projecto Socioeducativo	212
Quadro 21 - Cronograma de Implementação do Projecto Socioeducativo.....	214
Quadro 22 – Participantes no PEF	222
Quadro 23 - Caracterização das Turmas 1 e 4	230
Quadro 24 - Perfil da Turma 1	231
Quadro 25 - Perfil da Turma 4	231
Quadro 26 - Caracterização dos EE Participantes no PEF.....	237
Quadro 27 - Caracterização dos EE Não-Participantes no PEF	237
Quadro 28 – Presenças dos Participantes nas Reuniões Mensais.....	253
Quadro 29 – Planificação das Sessões de Formação TIC para EE	285
Quadro 30 - EE em Processo de Formação	287
Quadro 31 – Síntese da Estrutura do Livro de Memórias da Turma	289
Quadro 32 – Programa do Sarau Cultural.....	300
Quadro 33 – Evolução do grau de concordância com a afirmação 1	313
Quadro 34 – Evolução do grau de concordância com a afirmação 2	315
Quadro 35 – Evolução do grau de concordância com a afirmação 3	316
Quadro 36 – Evolução do grau de concordância com a afirmação 4	318
Quadro 37 – Evolução do grau de concordância com a afirmação 5	319
Quadro 38 – Evolução do grau de concordância com a afirmação 6	321
Quadro 39 – Evolução do grau de concordância com a afirmação 7	322
Quadro 40 – Evolução do grau de concordância com a afirmação 8	323
Quadro 41 – Evolução do grau de concordância com a afirmação 9	324
Quadro 42 – Evolução do grau de concordância com a afirmação 10	325
Quadro 43 – Evolução do grau de concordância com a afirmação 11	327
Quadro 44 - Total dos Graus de Concordância.....	328
Quadro 45 – Total Agrupado dos Graus de Concordância.....	330
Quadro 46 – Comparação da Média de Classificação Final - 7º e 8º Ano	338
Quadro 47 – Comparação da Média de Classificação Final - 8º e 9º Ano	339
Quadro 48 - Comparação da Média de Classificação Final - 7º/9º Ano	341
Quadro 49 – Comparação da Evolução dos Níveis Negativos - 9º Ano.....	342
Quadro 50 – Comparação dos Níveis Negativos - 8º/9º Ano.....	344
Quadro 51 – Comparação da Evolução dos Níveis 4 e 5 - 9º Ano.....	347

Índice de Figuras

Figura I - Teoria Ecológica de Sistemas	123
Figura II - Teoria Ecológica de Sistemas	124
Figura III - Teoria Ecológica de Sistemas	126
Figura IV – Teoria da Sobreposição das Esferas de Influência	128
Figura V – Teoria da Sobreposição das Esferas de Influência	130
Figura VI – Mapa do Concelho de Gondomar	184
Figura VII – O Ciclo de um Projecto de Intervenção	203
Figura VIII - Árvore de Problemas do Projecto Socioeducativo	208
Figura IX – Árvore de Objectivos do Projecto Socioeducativo	210
Figura X – Desenho do PEF	228

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Rácio entre Alunos do Ensino Básico e Secundário	192
Gráfico 2 – Alunos da ESG Subsidiados pela ASE	193
Gráfico 3 – Pessoal Docente	194
Gráfico 4 – Comparação da Média de Classificação Final 7º/8º Ano	206
Gráfico 5 – Alunos das Turmas 1 e 4 Subsidiados pela ASE	232
Gráfico 6 – Alunos com Retenções no seu Percurso Escolar	233
Gráfico 7 – Alunos com Idade Fora da Escolaridade Obrigatória	233
Gráfico 8 – Alunos com Apoio Educativo	234
Gráfico 9 – Alunos com Plano de Recuperação	234
Gráfico 10 – Alunos que Pretendem Prosseguir Estudos	235
Gráfico 11 – EE Participantes e Não-Participantes no PEF	236
Gráfico 12 – Escalão Etário dos EE Participantes no PEF	238
Gráfico 13 – Escalão Etário dos EE Não-Participantes no PEF	239
Gráfico 14 – Habilitações dos EE Participantes no PEF.....	239
Gráfico 15 – Habilitações dos EE Não-Participantes no PEF	240
Gráfico 16 – Modo de Presença dos EE Participantes no PEF	241
Gráfico 17 – Presenças dos Professores na 1ª Reunião do PEF	254
Gráfico 18 – Média das Presenças dos EE nas Reuniões Mensais	255
Gráfico 19 – Evolução do grau de concordância com a afirmação 1	313
Gráfico 20 – Evolução do grau de concordância com a afirmação 2	315
Gráfico 21 – Evolução do grau de concordância com a afirmação 3	316
Gráfico 22 – Evolução do grau de concordância com a afirmação 4	318
Gráfico 23 – Evolução do grau de concordância com a afirmação 5	319
Gráfico 24 – Evolução do grau de concordância com a afirmação 6	321
Gráfico 25 – Evolução do grau de concordância com a afirmação 7	322
Gráfico 26 – Evolução do grau de concordância com a afirmação 8	323
Gráfico 27 – Evolução do grau de concordância com a afirmação 9	325
Gráfico 28 – Evolução do grau de concordância com a afirmação 10	326
Gráfico 29 – Evolução do grau de concordância com a afirmação 11	328
Gráfico 30 – Total dos Graus de Concordância	329
Gráfico 31 – Total Agrupado dos Graus de Concordância	330
Gráfico 32 – Comparação da Média de Classificação Final 7º/8º Ano	338
Gráfico 33 – Comparação da Média de Classificação Final 8º/9º Ano	340
Gráfico 34 – Comparação da Evolução dos Níveis Negativos 9º Ano	343
Gráfico 35 – Comparação da Evolução dos Níveis Negativos 8º/9º Ano	344
Gráfico 36 – Comparação da Evolução dos Níveis 4/5 9º Ano	348
Gráfico 37 – Comparação da Evolução dos Níveis 4/5 Turma 3	348
Gráfico 38 – Comparação da Evolução dos Níveis 4/5 Turma 1	349
Gráfico 39 – Comparação da Evolução dos Níveis 4/5 Turma 4	349

Introdução

Na convicção de que vale a pena continuar a ser educador, aventureiro da vida, verdadeiro peregrino em busca da excelência que há em cada um...

Na ousadia de querer voar acima do próprio horizonte, numa Escola que pode ser lugar de encontro e descoberta, de partilha e valorização, de compromisso e identidade, de felicidade na convivência, de propulsão para um futuro vencedor...

Na teimosia de querer continuar a andar pela vida e na Escola, com optimismo e esperança, de brilho no olhar e sorriso rasgado pelo entusiasmo de abrir a vida à entrada de outras vidas, na certeza de que nos tornamos mais humanos pela aprendizagem, num crescimento contínuo pelo que vamos aprender, ensinar e descobrir...

Num tempo em que a Escola é alvo de muitas atenções, palco de inúmeras movimentações internas e externas que reclamam processos de diferenciação educativa, que elogiam a diversidade e reivindicam uma educação intercultural...

Numa altura em que é fácil ser profeta da desgraça e da desconfiança, em que os professores sentem a frustração e a descrença, com rostos visivelmente marcados pela angústia de um futuro carregado de nebulosidade, de incertezas e medos, e deprimem, dobrando os ombros sob o peso das múltiplas responsabilidades, do excesso de grelhas de observação e monitorização, de quantificação e estatísticas que parecem querer sobrepor-se ao trabalho e às preocupações inerentes à prática da relação pedagógica feita caminho de aproximação ao Outro, promotora de laços sociais positivos...

Na certeza de ser pela interação, entre as pessoas e as suas narrativas de vida, que se promove o enriquecimento humano em toda a sua complexidade e plenitude, numa Escola-lugar privilegiado para a concretização do ideal de humanidade (Baptista, 2005), uma Escola-comunidade de vida, atenta e actuante, alicerçada em práticas reflexivas que busquem o equilíbrio entre a tradição e a modernidade...

Entendendo a educação como a primeira e verdadeira missão da Escola, como o propósito humano mais humano e humanizador, verdadeiro acto de coragem pelo qual é dado um passo em frente na valentia humana (Savater, 2010b), o que faz dela uma das prioridades nacionais (Estrela, 2001a), verdadeiro assunto de Estado (Aristóteles), um processo nacional e local de responsabilidade partilhada (Barroso, 2005), assaz válido e valioso...

Acreditando que a primeira e grande finalidade da educação é ajudar a pessoa a ser feliz (Aristóteles; Jares, 2007; Domingues, 2002; Marques, 2001; Marujo, Neto & Perloiro, 1999; Peres, 1996), a descobrir ou actualizar o melhor de si e de cada um (Mahatma Gandhi), devendo ser concebida como uma reconstrução contínua da experiência (Bernstein, 1988), tendo como ideal a universalidade democrática que faz desenvolver e potenciar a humanidade (Savater, 2010a); devendo ser direccionada para a aprendizagem e prática das virtudes e do viver bem, cabendo-lhe formar o carácter do aluno, quer pela busca da medida justa da prática da prudência e da sensatez (Aristóteles), quer pela disponibilização de ferramentas que permitam desenvolver a autonomia e a responsabilidade, estimulando o rigor intelectual e o espírito crítico...

Defendendo uma prática de relação pedagógica feita caminho de aproximação ao Outro, promotora de laços sociais positivos e favoráveis à cooperação entre a Escola e a Família, num compromisso de co-responsabilidade e de busca conjunta de respostas educativas (Jares, 2007), devendo a Escola promover relações interpessoais de qualidade, potenciadoras da vontade de participação cívica, activa, positiva e comprometida...

Urge estabelecer pontos de encontro e de diálogo, romper amarras e empreender um esforço de regresso às origens, ao âmago da questão, ao verdadeiro sentido e vocação/missão da Escola: contribuir para criar homens e mulheres capazes de fazer coisas novas, seres criativos, inventivos e descobridores; espíritos tolerantes e solidários com o próximo; cidadãos activos e responsáveis, verdadeiro capital social para a comunidade. É esta, aliás, a perspectiva da UNESCO ao afirmar:

“Uma nova concepção alargada de educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo – revelar o tesouro escondido em cada um de nós. Isto supõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação, considerada como a via obrigatória para obter certos resultados e se passe a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser.” (Delors, 1996, p.78)

Já Aristóteles, na sua obra *A Política*, defende que a educação não deve ser um instrumento ao serviço da economia, mas sim um processo que visa potenciar o florescimento de cada um, em ordem à concretização da vida boa e da excelência, pelo que não deve ensinar apenas o que é útil, as coisas práticas, mas também os costumes, a arte de bem viver e, acima de tudo, os bons hábitos da virtude e o fortalecimento do uso da razão. Neste sentido, defende o filósofo que a felicidade do Estado e dos cidadãos depende, em grande parte, do tipo de educação (Marques, 2008), que é superior às leis e fecha o círculo da ciência do humano, sendo caminho para a vida pública, para o exercício da ética,

pelo que “onde quer que se descuide da educação, o Estado sofre um golpe nocivo” (Aristóteles).

Imbuídos desta convicção, torna-se indispensável gravar nas frontarias das escolas, nos objectivos das políticas sociais e educativas, no espírito e na *praxis* de cada um dos agentes promotores de desenvolvimento humano, que o grande objectivo da educação é formar para a humanidade, dar a cada pessoa a competência para a humanidade, tornando-a capaz de ser sujeito de rosto único, com assinatura própria, capaz de inscrever a sua vontade no tempo e num lugar – a sua comunidade. É essa capacitação que dá sentido à cidadania. Importa, assim, criar espaços de reflexão sobre o sentido da arte de ensinar e o sortilégio do acto de aprender; sobre o que deve ser a prática de ensino-aprendizagem (Estrela, 2011b), numa Escola que, sendo sempre uma unidade inquieta, dinamizadora e crítica (Zabalza, 1998), não deve deixar de tomar posição sobre o futuro desejado e sobre as condições objectivas que o tornem possível (Baptista, 2005), na convicção de que educar é crer na possibilidade de nos podermos melhorar uns aos outros através do conhecimento (Savater, 2010b).

Para Aristóteles, o ser humano percorre um caminho desde a imperfeição até à perfeição e só será feliz e poderá dar a sua melhor contribuição ao mundo se desfrutar das condições necessárias para desenvolver as suas múltiplas potencialidades. Na mesma linha de pensamento, Freire (2009) afirma que o ser humano é capaz de ir para além dos seus condicionalismos, pois enquanto ser inacabado, em construção, pode agir e construir a sua própria história, no mundo e com os outros. Assim, a História surge como tempo de possibilidades e de futuro, não podendo o indivíduo escapar à responsabilidade ética de se mover no mundo (Freire, 2009). Compete à educação, em particular, a responsabilidade de proporcionar condições para que tal aconteça (Aristóteles), configurando-se a Escola como um factor importante ao nível da adopção de estratégias que almejem preparar indivíduos activos, críticos, solidários e democráticos para uma sociedade que se há-de transformar nesse mesmo sentido (Torres, 1994).

Muito para além do clima de mal-estar, do ruído de descrença e desorientação que ensombram este tempo de pós-modernidade, esta investigação pretende dar voz à essência sublime da educação: acolher pela afectividade, criando pontes alicerçadas na exigência e na vontade de mudança positiva, fecundando ideias capazes de gerar acções criativas, empreendedoras e comprometidas com uma cidadania democrática.

Enquanto educadores, desde há muito nos inquieta o desinteresse, pelo menos aparente, de muitos alunos pelo querer saber, pelo ir mais além, pelo crescer; incomoda-nos o seu conformismo, preocupa-nos a sua falta de ambição, angustia-nos a ausência de sentido de exigência, bem longe dos princípios éticos da crença incondicional na

educabilidade e no reconhecimento da perfectibilidade de todas as pessoas, alicerces da educação. Necessariamente afastados de atitudes de indiferença ou conformismo, entendemos tomar decisões e procurar um sentido orientador para dinâmicas de desenvolvimento humano, com o objectivo de ajudar os alunos a serem capazes de fazer a sua diferença no tempo, uma das grandes finalidades da educação.

Convictos de que a missão da Escola é ser verdadeiro laboratório de cidadania e de participação responsável, contribuindo para criar homens e mulheres co-autores da sua própria aprendizagem, desejamos promover em cada pessoa o seu protagonismo como agente, e não apenas como destinatário, dos processos de mudança social no seu meio (Gómez, 2000). Entendemos a educação como antifatalidade e não como acomodamento programado, pelo que o esforço educativo é sempre uma rebelião contra o destino, uma sublevação contra o *fatum* (Savater, 1997).

Cientes de que Escola e Família partilham um projecto comum – a educação das crianças e jovens (Jares, 2007; Domingues, 2002; Marujo, Neto & Perloiro, 1999; Aristóteles) -, projecto esse demasiado complexo e difícil para ser levado em braços apenas por uma das instâncias, «desenhamos» uma Escola inteligente (Candeias, 2007), espaço de reflexão e acção, onde professores, alunos e encarregados de educação criam uma consciência colectiva de aprendizagem, capaz de identificar e resolver problemas, de transformar práticas e encontrar caminhos de futuro (Candeias, 2007), num processo de co-responsabilidade e proximidade, pautado por uma colaboração exigente de promoção do desenvolvimento humano. Entendemos, com Gómez (2000), que a Escola só poderá abordar com seriedade a sua transformação se desencadear um questionamento crítico do seu passado, ao qual deve acrescentar a sua vontade de trabalhar para uma educação democrática, tendo em conta a sua realidade. Como para Mendel (2007, p. 209), também para nós “a Escola socializada que não exclui mas acolhe os pais no seu território é a nossa Escola”.

Assim, enquanto professores-investigadores, ancorados em memórias e experiências de educadores, motivados por desejos de valorização pessoal e de serviço ao bem comum, entendemos ser tempo de buscar apurados consensos éticos e democráticos, universalmente assumidos e aplicáveis na vida familiar e social, alicerçados no desenvolvimento de uma pedagogia explícita sobre o sentido intrínseco da pessoa (Domingues, 2002), procurando intervir no presente e melhor preparar o futuro no âmbito das Ciências da Educação e, mais concretamente, da colaboração Escola-Família, enquanto meio eficaz para promover o bem-estar na Escola e na Família, o desenvolvimento harmonioso dos alunos, o seu sucesso escolar e a cidadania social de todos os que participam no mais nobre e ousado projecto humano: a educação.

Numa opção metodológica de Estudo de Caso, entendido como uma abordagem de investigação especialmente adequada quando o investigador se interessa por casos individuais (Stake, 1994), e no desejo de contribuir para a produção de saber e de novas práticas sociais e educacionais, promotoras de melhorias face ao fenómeno contemporâneo complexo que é a relação Escola-Família, insucesso escolar e cidadania social, propomos explorar, descrever, compreender e interpretar o PEF - Projecto Socioeducativo *Escola-Família: Aprendendo juntas... um compromisso de futuro* - em contexto de vida real (Yin, 2002; Duarte, 2008) de duas turmas de 9º Ano da comunidade educativa da Escola Secundária de Gondomar, num tempo determinado (Stake, 2009) correspondente a um ano lectivo, usando múltiplas fontes de informação (Yin, 1993), qualitativas e quantitativas, com o objectivo de promover transformações ou mudanças sociais (Gomez, Flores & Jimenez, 1996), ajudando os alunos a alcançarem mais sucesso escolar e a serem capazes de fazer a sua diferença no mundo, finalidades da educação. Nesta linha de pensamento e actuação, alicerçamos a nossa investigação numa pergunta de partida:

- Como é que o Projecto Socioeducativo *Escola-Família: Aprendendo juntas... um compromisso de futuro*, contribuiu para a promoção do sucesso escolar e da cidadania social de alunos do 3º Ciclo?

Acreditando que o desenvolvimento de cada um implica o desenvolvimento de todos; considerando que os actores mais qualificados para iniciar mudanças na Escola e na Família são os professores e as famílias, não os alunos/filhos *per si* como tantas vezes se pensa (Marujo *et al.*, 1999); reconhecendo à Família o papel principal e insubstituível de instância educativa e educadora; atribuindo ao director de turma um papel de excelência como alavanca para a promoção de práticas transformadoras de desenvolvimento humano; centrando as atenções e esforços nos interesses e benefícios dos alunos, esta investigação focaliza-se num projecto socioeducativo mobilizador de actividades e estratégias concertadas e orientadas, com objectivos de promover com eficácia a colaboração das famílias e o sucesso da aprendizagem dos alunos, numa relação de compromisso, responsabilidade e proximidade com a Escola. Sendo um projecto que não deixa ninguém de fora, conjuga as questões de motivação dos alunos com o reforço da ligação entre o universo escolar e a realidade familiar, promovendo uma comunidade que interage, pensa, decide, planifica (Baptista, 2005), verdadeira comunidade educativa e educadora.

Para uma compreensão mais específica de todas as variantes e dinâmicas do PEF, e no intuito de proporcionar conhecimento sobre os fenómenos em estudo (Guba & Lincoln,

1994), formulamos seis questões, derivadas da questão central de investigação, que se interrelacionam e complementam intrinsecamente:

- a) Quais as práticas sociopedagógicas de colaboração Escola-Família implementadas ao longo do PEF?
- b) Como evoluiu o acompanhamento dos EE nas tarefas escolares dos alunos?
- c) Qual a influência da colaboração Escola-Família no sucesso escolar dos alunos?
- d) Qual o papel da DT no processo de colaboração Escola-Família?
- e) Como é que os alunos e EE percebem o papel da DT?
- f) Como é que o PEF promoveu a cidadania social dos alunos e das suas famílias?

Perspectivando este estudo no âmbito das Ciências Sociais, cujo objecto e objectivo de análise é identificar, compreender e explicar o sentido que os indivíduos atribuem às suas acções e descobrir os motivos pelos quais as executam em determinado momento histórico (Casal, 1996), a nossa investigação operacionaliza a questão central num objectivo principal:

- Compreender a influência do Projecto Socioeducativo *Escola-Família: Aprendendo juntas... um compromisso de futuro* na promoção do sucesso escolar e da cidadania social dos alunos e das suas famílias.

Numa abordagem mais pormenorizada, procurando conhecer os diversos momentos e características do PEF e possibilitar um maior aprofundamento e compreensão da sua dinâmica, esta investigação estabelece os seguintes objectivos específicos:

- a) Descrever as práticas sociopedagógicas de colaboração Escola-Família implementadas ao longo do PEF;
- b) Identificar as práticas de acompanhamento dos EE nas tarefas escolares dos alunos;
- c) Relacionar a evolução do acompanhamento dos EE na vida escolar dos alunos com o sucesso escolar;
- d) Descrever a evolução das percepções, expectativas e atitudes dos alunos e EE ao longo do PEF;
- e) Identificar as dificuldades surgidas durante a implementação do PEF;
- f) Construir uma visão crítica sobre as possibilidades da Escola desenvolver uma colaboração positiva com a Família, como meio essencial para a promoção do sucesso escolar e da cidadania social dos alunos e das suas famílias;
- g) Propor um modelo de projecto socioeducativo de colaboração Escola-Família.

Não estabelecendo um quadro estanque, estes objectivos funcionam como partes de um todo, elos da espiral que pretende ser a construção do conhecimento do PEF, um projecto socioeducativo concreto, desenhado e promovido por uma directora de turma, desenvolvido numa escola real com a estreita colaboração e co-responsabilidade das famílias, tendo como horizonte o desenvolvimento integral dos alunos. Como é revelador do conjunto de objectivos, nesta investigação é atribuído à colaboração Escola-Família o papel gerador de todas as acções, pelo que a compreensão das várias dimensões, estratégias, metodologias e opiniões sobre o PEF é também um objectivo de estudo. Tanto as questões de investigação como os objectivos estabelecidos com base num enquadramento conceptual de referência, possibilitam desenhar os limites e a centralidade do estudo, nomeadamente no que respeita à recolha e análise de dados, feita ao longo de todo o PEF através de uma estratégia multimétodo, que permite uma compreensão e interpretação globais da realidade em estudo. Envolvendo-nos activamente na causa da investigação, pretendemos contribuir para o conhecimento, tendo como horizonte a promoção de transformações ou mudanças sociais, efectivas e positivas.

Numa investigação eminentemente qualitativa, explorativa-compreensiva (Van der Maren, sem data), em que os factos sociais não são «coisas» e a sociedade não é um organismo natural, mas sim um artefacto humano, importa compreender o significado dos símbolos sociais artefactuais e não explicar as realidades sociais «externas» (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005). Neste trabalho, a fonte directa de dados é o ambiente natural, pelo que o investigador se constitui como instrumento principal (Bogdan & Biklen, 1994) da recolha de dados, cabendo-lhe a função de sustentar uma vigorosa interpretação com base nas observações e outros dados (Stake, 2009). Sendo uma investigação descritiva, os dados recolhidos são mais em forma de palavras ou imagens, incluindo transcrições de testemunhos e opiniões, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais e outros registos oficiais (Bogdan & Biklen, 1994), pelo que todos os procedimentos de recolha e tratamento de dados são possíveis, inclusive o quantitativo na sua versão «quase experimental», desde que subordinados à preocupação de compreender o Outro, através da reflexividade do investigador, centrada numa visão holística do social, numa análise focada na construção do social quotidiano, procurando associar a produção de conhecimentos sobre o real com efeitos formativos sobre os actores sociais em estudo (Caria, 2002). Procuramos fazer um tratamento holístico dos fenómenos e das acções que se relacionam de forma complexa, abrindo caminho para uma compreensão e interpretação globais do Estudo de Caso. Como forma de «triangular» os dados recolhidos pelo investigador, a partir das opiniões que os outros participantes têm sobre os acontecimentos

em estudo, associamos a recolha de dados por observação participante, por registo e análise documental e por questionários realizados a alunos, EE e professores em vários momentos da implementação do PEF. Assim, ao lidar com um objecto complexo e sensível a uma série de factores, importa ter presente todos esses factores, pelo que este trabalho de investigação se alicerça e se abre a um vasto campo teórico-conceitual, e não apenas a uma única teoria (Van der Maren, 1987), numa incessante postura crítica e reflexiva dos dados e da problemática em estudo.

Lançando o olhar sobre o percurso expositivo desta investigação, encontrámo-la organizada em quatro partes distintas que se entrelaçam numa dinâmica de complementaridade crescente, alicerçada na conceptualização que fecunda o pensamento reflexivo e a postura crítica do investigador e engendra todo o percurso de preparação da acção, espelhada na concretização de um Estudo de Caso que, gerando dinâmicas de relacionamento comprometidas com a vida, com a educação, com o sucesso escolar e a cidadania social activa, abre caminhos novos de conhecimento e reflexão que, por sua vez, exigirão a transformação das práticas e actuações futuras.

A Parte I – *Escola - Família: Aprendendo juntas.... A concepção* – dedica-se ao enquadramento teórico-conceitual, que serve de referência a esta investigação e se desenvolve ao longo de três capítulos que pretendem ser espaço de análise da realidade experienciada na Escola e da sua intrínseca interacção com um mundo carenciado de referências axiológicas (Baptista, 2005); espaço e tempo de reflexão crítica sobre o papel e importância do professor enquanto mediador pedagógico numa Escola que, não podendo abdicar de tomar posições sobre o futuro desejado (Baptista, 2005), deve abrir as suas portas à Família (Bolívar, 2006), reinventando-se e assumindo responsabilidades partilhadas, na interacção dinâmica com uma sociedade que se pretende, toda ela, educativa e educadora, na certeza de que o futuro será à imagem das actuais famílias e escolas (Domingues, 2002).

O primeiro capítulo, intitulado *A Escola: entre o determinismo reprodutor e a ousadia da transformação*, propõe-se perspectivar os novos desafios da Escola contemporânea face à sua massificação e à complexa transformação social que caracteriza o actual momento histórico, exigindo respostas adequadas às novas exigências por parte de uma Escola atenta e actuante, unidade inquieta e crítica, divergente e dinamizadora do seu contexto (Zabalza, 1998), alicerçada numa prática reflexiva e transformadora, capaz de superar o determinismo da legitimação e da reprodução social e cultural. Num olhar lançado pela legislação, evidencia-se a definição de uma educação que deve visar a plena expansão da personalidade humana, promotora de condições que permitam à criança ou jovem, em condições de igualdade de oportunidades, desenvolver aptidões e sentido de

responsabilidade moral e social de forma a transformar-se em membro útil da sociedade (ONU, 1948; 1959), exercendo uma cidadania activa e responsável, capaz de fomentar os valores da pessoa humana, de democracia no exercício da sua liberdade individual e no cumprimento dos direitos e deveres que lhe estão associados (Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário, 2010).

Cientes das limitações da Escola e da sua tendência, enquanto instituição, e pela sua organização interna, em manter o diferencial cultural derivado das origens sociais dos seus alunos, numa postura de subordinação face aos interesses das classes dominantes, constituindo-se assim como veículo de reprodução social e cultural; conhecendo a importância cada vez maior que o sucesso escolar, legitimado por um diploma, tem na integração profissional e social deste tempo de pós-modernidade, tornando-se o insucesso escolar uma verdadeira experiência-tipo de exclusão por condenar ao emprego desqualificado e ao desemprego (Clavel, 2004), percorremos o complexo e sinuoso caminho que medeia, e tantas vezes distancia, o normativo da realidade vivenciada na Escola, atentos aos preciosos contributos da Sociologia da Educação e, em particular, aos estudos de Bourdieu e Bernstein, que chamam a atenção para a tendência de subordinação da Escola face aos interesses de reprodução e legitimação das classes dominantes, quer pelo *habitus* de Bourdieu (enquanto matriz geradora de pensamentos, comportamentos, sistemas de classificação da realidade e visões do mundo, determinada pela posição familiar do indivíduo), quer pelos códigos linguísticos de Bernstein (enquanto princípio regulador que selecciona e integra os significados relevantes, a sua forma de realização e a relação entre os diferentes contextos).

Atentos ao modo como as desigualdades educacionais são produzidas e justificadas (Santos, 2003); entendendo o *habitus* como construção e não como destino, como um conceito que, embora engendrado no passado e orientado para a acção no presente, é um sistema em constante reformulação, uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem as suas escolhas, a apreenderem as características de uma identidade social e a conciliarem a oposição aparente entre as realidades individuais e a realidade exterior, num processo de constante formação, construção e adaptação, fruto de relações dialécticas entre o indivíduo e a sociedade (Setton, 2002), assumimos que, apesar de não poder tudo, a Escola pode algo de fundamental, pelo que deve, no âmbito da sua autonomia, alicerçar a sua actuação e resposta num projecto educativo construído e executado de forma participada (Decreto-Lei nº 43/89), procurando mobilizar a intervenção de todos os elementos da comunidade educativa, criando um maior sentimento de pertença dos alunos à Escola, e consequentemente das famílias (Barroso, 2005), num processo de

responsabilidade partilhada, nacional e local, promotor de efectivas oportunidades e experiências de aprendizagem, contribuindo para uma sociedade mais democrática.

Apostamos na construção de uma cultura de resistência às desigualdades e à exclusão escolar e social que passa por caminhos traçados pelos professores, enquanto agentes educativos e mediadores entre o mundo e a criança, entre a cultura e o aluno (Marques, 2001), capazes de possibilitar aos educandos a progressiva superação de si mesmos, num encontro de cumplicidade entre quem ensina e é ensinado (Baptista, 1998). Acreditamos numa educação antifatalidade, sublevação contra o destino, concebida como uma reconstrução contínua da experiência, capaz de formar seres autónomos, agentes de mudança positiva nas suas comunidades, indivíduos convictos e capazes de produzir e aumentar a humanidade compartilhada (Savater, 2010b). Desejamos uma Escola-comunidade de vida democrática, lugar de aprendizagem colectiva (Baptista, 2005), verdadeiro contexto de formação, de humanismo e de cultura (Canário, 2005); espaço favorável ao estabelecimento de plataformas de confiança e compromisso (Baptista, 2006), que assume o desafio de clarificar as suas finalidades e construir sentidos para as aprendizagens.

Assim, à Escola é lançado o desafio audaz de se assumir como comunidade relacional, reinventando-se numa interacção dinâmica com uma sociedade que se pretende, toda ela, educativa e educadora. Nesta interacção, a Escola deve alicerçar-se no diálogo que acolhe uma diversidade de pessoas e de credos, sendo capaz de olhar para o «chão» histórico, cultural e simbólico dos seus alunos, criando laços de aceitação e afectividade entre a identidade e a alteridade (Bauman, 2006), propulsores de mais qualidade para todo o processo educativo. A diversidade cultural coloca à Escola novos desafios ao nível das práticas educativas e, sobretudo, de uma nova antropologia e de uma nova ética, tendo como horizonte educar na inclusão para preparar para a cidadania, com autonomia e em democracia, enfim, ser verdadeira oficina de humanidade.

O segundo capítulo, intitulado *O professor como mediador pedagógico*, apresenta o professor como educador e adulto de referência, verdadeiro pedagogo capaz de desenvolver uma relação de empatia com os alunos e encontrar processos motivacionais conducentes à participação e compromisso na comum tarefa de aprender e educar (Domingues, 2002). Evidenciado no Relatório Delors (1996) como o cerne do processo pedagógico, a força e o lugar de eleição insubstituível do professor-educador, e em particular do professor-director de turma, reside no contágio do exemplo que dá, na curiosidade e abertura de espírito que manifesta, na sua presença humana e física (Baptista, 2001), na capacidade de, reconhecendo os erros, seus e dos outros, traçar e orientar caminhos novos de mudança positiva, dando rosto ao futuro (Baptista, 2005).

Fecundada neste contexto, a mediação da aprendizagem surge como acção e prática potenciadora do processo de desenvolvimento humano global e integral, de encontro e comunicação, sendo o professor, enquanto agente e mediador pedagógico, um promotor de relações interpessoais positivas, impulsionadoras de actividade, criatividade e solidariedade, assumindo o desafio de despertar relações positivas e contínuas, entre as pessoas e o vasto e diferenciado conjunto de oportunidades de aprendizagem, com uma clara intencionalidade pedagógica de contribuir para que cada um se comprometa com a vida, se assuma como ser social, pensante e comunicante, construa a sua liberdade e seja capaz de criar e transformar a sua própria história (Freire, 2009), capaz de se fascinar com a diversidade humana e com o mundo.

Verdadeiro condutor de sentido (Baptista, 2005), o professor-educador, e o director de turma em particular, assume-se como gestor de conflitos, construtor de harmonia e anunciador de esperança no futuro, ajudando cada um a encontrar os meios que lhe permitam *ser mais*, vocação de todo o ser humano quando tem consciência de que é um ser inacabado (Freire, 2009). Em todo este processo de mediação pedagógica, pautado por uma visão positiva do Outro, deixando-se afectar por ele numa relação de proximidade, acolhimento e escuta activa, o professor-educador deve subordinar a sua acção a um conjunto de princípios éticos, alicerçados na sua autoridade pedagógica e numa consciência profissional exigente, necessariamente inquieta e interrogativa. Pelo papel de excelência que desempenha na Escola, enquanto agente de socialização, mediador pedagógico e relacional, primeiro rosto e voz do interface entre a Escola e a Família, tanto ao nível comportamental como normativo (Castro, 1995), o professor-director de turma apresenta-se como sujeito flexível, capaz de gerir criativamente relações interpessoais, de promover laços sociais (Carvalho, 2001) de acolhimento e proximidade, estimulando o desenvolvimento da progressiva autonomia dos que consigo se cruzam, respeitando a sua liberdade de decisão e de iniciativa (Baptista, 1999), em obediência ao imperativo ético de respeito pela autonomia e dignidade do Outro (Freire, 2009), seja ele aluno, EE ou professor.

No terceiro capítulo, intitulado *Colaboração Escola-Família*, pretende-se afirmar a convicção clara de que Escola e Família ganham em ser cooperantes, sendo a sua colaboração uma necessidade para transformar o presente e construir o futuro (Jares, 2007), apresentando inúmeras vantagens, para alunos e professores, famílias e escolas, e comunidades locais (Marques, 2001). Sem descurar tudo o que se pode fazer na Escola, entendemos que a acção da Família tem, sem dúvida, um papel relevante na actual conjuntura, devendo assumir-se uma responsabilidade partilhada, numa ligação directa das famílias com a comunidade educativa (Bolívar, 2006). Alicerçados na experiência pessoal e profissional, bem como nas conclusões de diversos estudos realizados por vários autores

(Jares, 2007; Aguillar, 2006; Baptista, 2005; Villas-Boas, 2005; Silva, 2003; Marujo *et al.*, 1999; Matos & Fontaine, 1995; Coutinho, 1994), em diferentes países, entendemos a educação como um processo suficientemente complexo e difícil para ser levado a cabo apenas por uma das instâncias, revelando-se a colaboração das famílias nas escolas como um factor de qualidade do ensino, promotor de sucesso escolar e de atitudes positivas face à aprendizagem, de auto-estima, autonomia e práticas de cidadania responsável.

Não descurando as armadilhas que esta colaboração Escola-Família pode apresentar (Silva, 2003), montadas ora por questões de poder, ora por relações entre culturas e diferentes percepções e representações das famílias e professores, analisadas e reflectidas numa incursão por diversos estudos nacionais e estrangeiros apresentados por Jares (2007), Lima (2002) e Marques (1997), defendemos a necessidade de uma atitude atenta e reflexiva aquando da planificação e implementação de actividades ou práticas de colaboração, pois apesar das divergências entre professores e famílias, o entendimento entre as duas partes é uma necessidade para transformar o presente e construir o futuro da educação e sucesso dos alunos (Jares, 2007), pelo que se evidencia a necessidade de transformar a cultura de divergências, desconfianças e acusações mútuas entre a Escola e a Família, numa cultura de colaboração e de confiança, alimentada pelo desejo de mais e melhor futuro para as crianças e jovens, verdadeira e primeira razão de tal colaboração.

Emergindo da encruzilhada das vantagens e dificuldades que a envolve, esta investigação perspectiva uma colaboração Escola-Família cimentada no acolhimento, respeito e valorização do Outro e da diversidade cultural, inscrita no exercício de uma cidadania activa e responsável e apenas realizável quando os diferentes intervenientes se assumem como grupo que reflecte, decide, age e avalia em parceria, tendo como horizonte o desenvolvimento positivo, integral e harmonioso do indivíduo, preparando-o para a vida pelo fornecimento de ferramentas que o tornem capaz de construir o seu próprio projecto de vida, o seu futuro, a sua história. No sentido de evitar ambiguidades e confusões e num esforço de precisão e rigor face à proliferação de teorias, conceitos e terminologias sobre a temática, resultantes, em parte, da utilização de vocabulário de uso comum e quotidiano, com significados aproximados, para designar tecnicamente conceitos distintos (Villas-Boas, 2001; Marques, 1994), fazemos uma explicitação dos conceitos (família, encarregados de educação, aluno, colaboração, sucesso escolar) e teorias de referência (Teoria ecológica de sistemas, Teoria da sobreposição das esferas de influência, tipologia de colaboração escola-família-comunidade) que alicerçam o nosso estudo.

Concluído o enquadramento teórico-conceptual da investigação, a Parte II - *Escola-Família: Um compromisso de futuro... o Percorso* – corresponde ao complexo percurso calcorreado pelo investigador, apresentado ao longo de dois capítulos, desde a

fundamentação e justificação das opções metodológicas até à necessidade de contextualização do estudo, cientes de que a tarefa de encontrar o sentido integrado e global da realidade implica uma vasta gama de conhecimentos ordenados, conexos, complementares e articulados (Domingues, 2008).

O capítulo quatro, intitulado *O modelo de investigação*, apresenta a ancoragem metodológica de todo o trabalho: uma matriz humanista de valorização da dignidade de cada pessoa; uma opção pela prática de investigação enquanto processo social orientado por uma dada estratégia (Estanque, 2002), com uma metodologia predominantemente qualitativa alicerçada numa estratégia multimétodo de recolha e análise de dados, em que o Estudo de Caso surge como a abordagem especialmente adequada quando o investigador se envolve activamente na causa da investigação; uma concepção de Escola enquanto espaço social, cultural e relacional complexo, onde a colaboração Escola-Família se configura como um compromisso ético para superar o distanciamento e os obstáculos existentes; um papel fundamental atribuído ao professor-educador que, inquieto e implicado na realidade vivenciada, ousa lançar-se nos trilhos da investigação, abraçando o desafio de ser professor-investigador, encarando a tarefa de educar como uma missão capaz de marcar a diferença e tendo na mira a transformação das práticas e da realidade, assumindo-se como profissional exigente em relação à qualidade do seu desempenho, comprometido com a procura de mais conhecimento, de mais capacidades e compreensão, fazendo questão de ajudar a dar rosto ao futuro (Baptista, 2005) e contribuir para o conhecimento e para a investigação em educação.

Na senda da adequação e do rigor que garantam a validade da informação recolhida (Almeida & Freire, 2003) e dos dados obtidos; conscientes de que o envolvimento activo do investigador na causa da investigação exige uma atenção especial às questões de fidelidade e validade para que a sua investigação, de natureza qualitativa, seja credível e legitimada, promove-se uma postura reflexiva e crítica, permanente e contínua, associada a critérios de fidelidade e validade/credibilidade, interna e externa, desenvolvidos ao longo da investigação.

O capítulo cinco, intitulado *O contexto do estudo*, dedica particular atenção ao conhecimento, descrição e caracterização de todo o contexto que serve de berço a esta investigação, do macro até ao micro, numa perspectiva de aproximação constante, desde o meio envolvente até à comunidade educativa, aproximando o *zoom* da observação descritiva até à autora e dinamizadora do PEF e ao pormenor de cada etapa e procedimento interno e anterior ao nascimento do projecto socioeducativo.

Convictos da intrínseca interacção e influência entre o indivíduo, a escola e o meio em que aqueles se inscrevem e se desenvolvem, podendo este constituir-se como um forte

factor de assimetrias educacionais (Estrela, 2011a); cientes de que cada indivíduo é ele próprio e a sua circunstância (Ortega y Gasset, 1967); alicerçados numa perspectiva ecológica e holística de olhar e compreender o indivíduo e a sua realidade, nas suas interações quotidianas com os outros e com o meio, entendemos ser essencial conhecer o tecido sociológico do concelho em que se inscreve a escola e o projecto socioeducativo do nosso Estudo de Caso, passando depois ao contexto da comunidade escolar que recebe toda a dinâmica do nosso estudo, trazendo à memória os principais momentos do seu passado, os rostos e as dinâmicas que a habitam e lhe dão forma, os princípios que a norteiam para que grave marcas positivas na comunidade em que se inscreve e quer dignificar. Como um dos rostos da escola e do projecto escolhido para o nosso Estudo de Caso, é apresentada a professora-directora de turma que desenhou e implementou o PEF, cientes de que a sua história de vida, pessoal e profissional, o seu modo de estar na vida, inquieto e reflexivo, marcam o trabalho desenvolvido.

Aproximando a lente ao pormenor deste percurso de contextualização, encontramos a descrição, passo a passo, de todo o trabalho de sombra e retaguarda realizado no interior da escola e nos bastidores do PEF, desde a fase de levantamento de problemas até ao planeamento da acção a desenvolver, passando pela fundamental e significativa escolha do título, rosto e identidade nomeada da intervenção, nunca descurando as condições de viabilidade e os passos dados até à concretização do consentimento informado e da sua viabilidade prática. Consumado este caminho de contextualização e aproximação, na convicção de que educar profissionalmente significa intervir no desenvolvimento do Outro, de forma intencional, racional e planificada (Baptista, 2005), acompanhando-o na sua vida quotidiana, desdobrando a imaginação para tornar possível uma vida plena de descobertas e valorizações (Ladsous, 1996), estamos em condições de apresentar, descrever e compreender o plano de intervenção escolhido para o Estudo de Caso desta investigação – o PEF. É essa a tarefa da terceira parte deste trabalho.

A Parte III – *Escola-Família: Um compromisso de futuro... O Estudo de Caso* – é exclusivamente dedicada à apresentação, caracterização e descrição, atenta, exhaustiva e pormenorizada do PEF. Procede-se à apresentação das finalidades e objectivos que o alicerçam e se propõe alcançar; faz-se a caracterização dos participantes lhe dão vida e são a sua razão de ser; descreve-se cada um dos momentos da sua dinâmica de interacção e relacionamento, num relato a várias vozes, protagonizado por alunos, EE e professores, que em estreita colaboração com a directora de turma, assinam a co-autoria da implementação e concretização deste projecto socioeducativo. Os diversos momentos do PEF enquadram-se na Teoria Ecológica de Sistemas de Bronfenbrenner, promovendo uma prática pedagógica

alicerçada numa visão integradora e abrangente do aluno no seu todo, na medida em que os diferentes níveis do ambiente ecológico em que ele se desenvolve (microssistema, mesossistema, exossistema, macrosistema e cronossistema) estabelecem relações de inclusão e não relações laterais entre si, tendo como horizonte o desenvolvimento harmonioso dos alunos.

Procurando responder às diferentes necessidades e exigências de colaboração e intervenção das famílias na Escola, de as ajudar a comprometer-se, activa e visivelmente, com a aprendizagem dos alunos, de forma produtiva e positiva, o PEF incluiu actividades inscritas nos seis níveis da Tipologia de Colaboração Escola-Família-Comunidade de Epstein (parentalidade, comunicação, voluntariado, aprendizagem em casa, tomada de decisões e colaboração com a comunidade). No sentido de proporcionar uma compreensão, tão ampla quanto profunda, de cada actividade/estratégia, à medida que vai sendo feita a apresentação de cada um dos momentos, será também descrita, a par e passo, a forma como decorreram as várias etapas e diligências levadas a cabo para a sua concretização, as atitudes, sugestões de alteração, comentários e sentimentos dos diferentes participantes; enfim, uma descrição minuciosa de tudo o que entendemos ser relevante para a ampla compreensão de cada estratégia em particular, e do PEF na sua globalidade. E é no culminar desta incursão pelo interior do PEF que chegamos ao conhecimento e avaliação dos resultados alcançados, assunto a que se dedica a quarta parte desta investigação.

A Parte IV - *Escola-Família: Um compromisso de futuro... O conhecimento* - propõe-se realizar, ao longo de quatro capítulos, a avaliação final do PEF e dos seus contributos para a vida quotidiana dos seus participantes, procurando ser uma mais-valia para a produção de conhecimento e de novas práticas sociopedagógicas no âmbito da investigação em educação e da colaboração Escola-Família. Assumindo a avaliação como fonte de aprendizagem permanente para a transformação e aperfeiçoamento da realidade, o complexo percurso avaliativo é concretizado na elaboração de uma síntese que conjuga todos os elementos proporcionados pela investigação sistemática da DT e os resultados da avaliação do projecto socioeducativo, recorrendo à triangulação de dados, pelo uso de uma estratégia multimétodo favorável à análise e confrontação da realidade por diversos ângulos, à compreensão e interpretação global da realidade em estudo, procurando alcançar uma visão tão clara e minuciosa quanto abrangente, tão articulada quanto global do PEF. Assim, avaliar-se-ão as acções e resultados, analisar-se-á crítica e reflexivamente as suas repercussões na vida quotidiana dos participantes, verificando-se a forma como os indicadores de mudança são por eles percebidos e reconhecidos.

Se o papel de observador participante, desempenhado pelo investigador, abre a possibilidade de testemunhar as vivências dos participantes no contexto natural e de modo

mais exacto, exige também uma contínua e sistemática análise e comparação dos dados que recolhe e da realidade que observa com as categorias científicas em que alicerça o seu trabalho investigativo, uma atitude de introspecção reflexiva de constante questionamento e reavaliação dos dados e interpretações a que chega com os dos diferentes participantes, factos que conferem credibilidade e validade a esta investigação qualitativa e possibilitam a relação directa entre a construção do conhecimento e a mudança das práticas.

O capítulo sete, intitulado *Avaliação dos resultados: a estrutura do PEF*, apresenta, sistematiza e interpreta criticamente os resultados obtidos pelos questionários realizados por alunos, EE e professores em diferentes momentos da implementação do PEF, prova da intenção e vontade da DT de levar em consideração as perspectivas e opiniões dos diferentes participantes, confrontando-as com o que observa e interpreta, como forma de combater os perigos e riscos da simultaneidade de ser professora-directora de turma, dinamizadora do PEF e investigadora. Os questionários avaliam a clareza dos objectivos, a focalização e obtenção dos resultados e da aprendizagem através da experiência; o processo de desenvolvimento, quanto à explicitação e partilha de intenções e princípios comuns, clareza na definição das tarefas, ambiente das reuniões, importância dos comentários dos participantes para a evolução do trabalho, valorização da diversidade de pontos de vista, confiança nas capacidades do grupo e apoio/estímulo à iniciativa individual. Os resultados apresentar-se-ão de forma comparativa entre dados quantitativos e qualitativos, num misto de complementaridade e/ou confrontação, capaz de revelar a evolução das percepções dos participantes sobre o PEF, alguns sinais de contradição, a significância e reconhecimento deste percurso de colaboração Escola-Família na vida dos alunos e suas famílias, bem como as dificuldades encontradas e os aspectos mais valorizados ao longo da sua implementação.

No capítulo oito, intitulado *O PEF: contributos para mais sucesso escolar*, desenvolve-se uma análise comparativa da evolução das classificações finais dos alunos ao longo do 3º Ciclo, entre as turmas 1 e 4, alvo do PEF, e as outras turmas do mesmo ciclo que não foram sujeitas ao nosso projecto de intervenção, procurando perceber a evolução dentro de cada turma e entre turmas, ao longo dos três anos, e compreender os contributos do PEF para a promoção do sucesso escolar e melhorias na aprendizagem dos alunos através da colaboração parental. Não deixando ninguém de fora, conhecendo as potencialidades e capacidades de cada aluno e tendo como objectivo o desenvolvimento integral e harmonioso de todos e de cada um, o PEF investe e avalia os resultados do seu investimento, não só da melhoria do sucesso escolar dos alunos com classificações negativas, mas também daqueles que, embora já alcançando classificações positivas, estavam acomodados ao que conseguiam sem grande esforço, incentivando-os a darem o

melhor de si, honrando a sua presença na escola e no mundo. Assim, faz-se também uma análise da evolução das classificações negativas e das classificações de nível 4 e 5, confrontando-as com os objectivos do PEF de *diminuir os números de classificações negativas e aumentar os números de classificação de nível 4 e 5*. Entendendo o sucesso escolar como um construto de aprendizagens fundamentais que associam conceitos e conhecimentos com atitudes e valores, tendo em vista a formação integral (Perrenoud, 2003), este capítulo não deixa de avaliar as percepções dos alunos e EE sobre as melhorias proporcionadas pelo PEF nas aprendizagens dos alunos, quer na vida escolar, como no comportamento, na responsabilidade e no modo de ser e agir, numa extrapolação para a vida e para o futuro.

O capítulo nove, intitulado *O PEF: contributos para mais cidadania social*, propõe-se avaliar o papel deste projecto de intervenção na aprendizagem do social e na educação cívica dos alunos e das suas famílias, através da participação na experiência pedagógica quotidiana e na tomada de decisões. Cientes de que o ser humano e a Escola só podem perspectivar com serenidade a sua transformação se fizerem um questionamento crítico do passado (Caride, 2000), de forma a compreenderem as acções e os resultados do presente e perspectivarem o futuro, pretende-se avaliar os contributos resultantes do contínuo e constante apelo à reflexão, num ambiente de diálogo aberto, de partilha e escuta activa e atenta do Outro, no respeito pela sua alteridade de ser e agir; propõe-se avaliar os contributos da promoção de tomada de decisões e co-autoria de novos trilhos de acção e mudança, num ambiente de compromisso, responsabilidade e autonomia crescentes.

O capítulo dez, intitulado *O PEF: contributos para mais aproximação e satisfação com a Escola*, pretende avaliar de que modo e em que medida os diversos momentos e estratégias de colaboração Escola-Família-Comunidade promovidos pelo PEF, melhoram a imagem social da Escola e o prestígio social dos professores, alterando positivamente as percepções e atitudes das famílias face à Escola; de que modo contribui para uma maior e mais eficaz aproximação das famílias com a Escola, concretizada numa assiduidade mais regular dos EE nas reuniões e outras actividades promovidas pela Escola e na tomada de decisões em co-autoria com os outros agentes educativos, num processo que se pretende de co-responsabilidade e compromisso na grande e ousada aventura de educar para mais e melhor humanidade.

No culminar de todo este percurso avaliativo e no trilho de caminhos de mais e novo conhecimento para as Ciências da Educação e, muito concretamente, para transformar as práticas de colaboração Escola-Família, animando-as de mais humanidade e confiança no futuro, o capítulo onze, intitulado *O PEF: contributos para um novo modelo de relacionamento, deterá o olhar sobre as relações pessoais e grupais geradas,*

experienciadas e percebidas pelos diferentes participantes ao longo do percurso de PEF. Na certeza de que são os relacionamentos que marcam as pessoas e gravam memórias na vida de quem os experiencia, sendo capazes de catapultar para desejos de excelência e de mais humanidade ou espezinhar a vontade de ser mais e minar com o desencanto do Outro e ausência de sentido para a vida, todo o percurso do PEF pulula entre relações de acolhimento e proximidade, num movimento que inspira serviço e paixão pela vida, no desafio da sua novidade, e expira confiança e aposta no futuro, caminho de busca da excelência do ser, para os outros, com os outros, na vida e no mundo. Neste capítulo, avaliam-se os contributos do PEF para um relacionamento de maior proximidade no contexto familiar, favorável a um ambiente mais humanizado, atento e dialogante, num tempo em que as análises sociológicas apontam para o eclipsar da convivência familiar; avalia-se o seu contributo para um relacionamento escolar mais acolhedor, optimista e pessoal, propiciador de cumplicidade na hospitalidade, bem-estar e amizade entre os diferentes membros da comunidade educativa, num tempo em que a lógica calculista e individualista inflama a competição desumana e a indiferença. Querendo transformar a Escola num verdadeiro lugar antropológico habitado de afectividade, pronto a acolher cada um na sua singularidade enriquecedora, autêntica comunidade de vidas que se tocam e cruzam, se influenciam e aprendem o sentido de bem-comum, avaliam-se os contributos do PEF no desenho de projectos de realização pessoal e social, com desejos de futuro com sentido positivo, de quem se sente capaz de cooperar para superar dificuldades, suas e do grupo, capaz de saborear a felicidade de ser autor da sua história de vida e de futuro, pela prática da arte de amar e de viver.

O último momento deste trabalho de investigação, a *Conclusão*, propõe-se condensar e sistematizar os aspectos que se afiguram como fundamentais para a problemática em estudo, sendo tempo e espaço por excelência para interpretar e reflectir criticamente sobre os resultados alcançados, por comparação com os resultados de estudos anteriores, para assumir as limitações e o que não foi alcançado no âmbito desta investigação, para explicitar os contributos que se nos afiguram positivos e significativos para as Ciências da Educação, para a intervenção sociopedagógica e para a colaboração Escola-Família, não deixando de abrir caminhos novos para acções e intervenções futuras.

A fechar esta súpula do nosso trabalho de investigação, importa referenciar a base que alicerça a estrutura formal da sua elaboração, apresentação e referenciação bibliográfica: as normas da American Psychological Association (APA).

Parte I

Escola-Família: Aprendendo juntas... A concepção

A sociedade contemporânea tem na escola um lugar privilegiado para a concretização do ideal de humanidade construído em torno dos valores da democracia, da justiça, da paz e da solidariedade. Para isso, importa que a escola funcione, no seu todo, como um autêntico laboratório de democracia, como um espaço de participação sensível e responsável.

Isabel Baptista (2005)

1. A Escola: entre o determinismo reprodutor e a ousadia da transformação

Num mundo complexo e carente de referências axiológicas, a escola deverá assumir uma estratégia de desenvolvimento autónoma, não abdicando de tomar posição sobre o futuro desejado e sobre as condições objectivas que o podem tornar possível.

Isabel Baptista (2005)

A complexa transformação social que caracteriza o actual momento histórico coloca a Escola contemporânea perante novos desafios que exigem respostas adequadas por parte dos agentes educativos. A própria Escola vive uma crise de modelo, uma crise de sentido. Proliferam os debates sobre a qualidade, os meios e os fins da educação; sucedem-se as listas de rankings das escolas e do acesso ao ensino superior; questionam-se os currículos e propõem-se alterações e revisões curriculares; exige-se a redução das taxas de insucesso e de abandono escolar e estabelecem-se metas de aprendizagem... aumenta o clima de instabilidade e descontentamento.

A democratização dos Estados e da sociedade traduziu-se no alargamento do acesso à Escola. No seu processo de transformação em instituição democrática, a Escola, a que foram assinaladas novas funções e finalidades sociais, começou a acolher uma população escolar mais numerosa e socialmente mais heterogénea e diversificada, sendo obrigada a modificar-se e a renovar os seus processos de ensino/aprendizagem. É notório que a Escola e os professores enfrentam desafios audazes: fazer da Escola um lugar mais atraente para os alunos e, simultaneamente, fornecer-lhes ferramentas para desenvolver a autonomia e a responsabilidade pela exigência, estimular o rigor intelectual e o espírito crítico, promover a qualidade das relações interpessoais e a vontade de uma participação cívica activa, comprometida e positiva.

Como os problemas da sociedade envolvente (pobreza, fome, violência, droga, doença, gravidez na adolescência, famílias desestruturadas, culturas diferentes, incerteza do futuro, entre outros) não ficam à porta da Escola, espera-se dela, em geral, e dos professores, em particular, não só a capacidade de enfrentar estes problemas e esclarecer os alunos sobre um conjunto de questões sociais, mas também a possibilidade de alcançar o sucesso num conjunto de áreas em que tantas vezes pais, instituições religiosas e poderes públicos falharam. Espera-se ainda que os professores encontrem o verdadeiro

equilíbrio entre a tradição e a modernidade, entre ideias e atitudes próprias do aluno e os conteúdos dos programas a leccionar (Delors, 1996).

Perante uma multiplicidade de problemas característicos da massificação escolar, impõe-se hoje repensar a Escola e transformá-la, para que se torne útil e capaz de se adaptar aos seus alunos e dar respostas às novas exigências que a sociedade gerou. Exige-se uma Escola atenta e actuante, alicerçada numa prática reflexiva e transformadora, capaz de superar o determinismo da legitimação e da reprodução social e cultural.

A educação, entendida por Savater (2010b) como o propósito humano mais humano e humanizador, é o molde efectivo do ser humano que intervém onde este ainda só existe em possibilidade, pois o Homem torna-se Homem pela aprendizagem, uma aprendizagem humanizadora com um traço distintivo, que é o seu aspecto mais importante. Neste sentido, o autor fala do valor de educar, atribuindo um duplo sentido à palavra «valor», explicando que “a educação é valiosa e válida, mas também que é um acto de coragem, um passo em frente na valentia humana” (Savater, 2010b, p. 12).

Assim, a educação, verdadeira missão da Escola, precisa de ser arauto de uma felicidade impregnada de cultura e de relações sociais justas e harmoniosas. Podemos ser mais felizes se formos optimistas em relação aos nossos próprios problemas e se os encarmos com atitudes positivas. Savater (2010b) defende uma relação existencial entre a tarefa de educar e o optimismo:

“ (...) Quem sinta repugnância pelo optimismo, deve deixar o ensino e não pretender pensar em que consiste a educação. Porque educar é crer na perfectibilidade humana, na capacidade inata de aprender e no desejo de saber que a alma, no haver coisas (símbolos, técnicas, valores, memórias, factos, ...) que podem ser sabidas e que merecem sê-lo, na possibilidade de nos podermos – nós, os homens – melhorar uns aos outros por intermédio do conhecimento.” (Savater, 2010b, p.12)

Convictos de que a verdadeira missão da Escola é educar para a humanidade e que o seu papel pode marcar a diferença na transformação positiva da sociedade, perspectivamos os desafios que se colocam à Escola e aos professores no mundo contemporâneo, traduzidos numa educação capaz de ir para além das metas académicas tradicionais, promotora de uma cultura humanista, com uma intencionalidade pedagógica clara, dando sentido ao caminho, de educar e orientar o olhar para o optimismo, para o positivo, para a competência pela exigência, para o diferente.

1.1 A Escola: um olhar pela legislação

Quando se encara a educação como uma das prioridades nacionais, vale a pena, reflectir um pouco sobre o sentido da arte de ensinar, sobre o sortilégio do acto de aprender, enfim sobre o que é ou deve ser a prática de ensino-aprendizagem nas nossas escolas.

Albano Estrela (2011b)

O objectivo de uma educação integral, optimista e humanista, apostada na exigência e respeito pelo Outro, vem sendo consagrado desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) quando afirma, no nº 2 do Artigo 26º, que “a educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações”, bem como na Declaração dos Direitos da Criança (ONU, 1959), quando se postula, no Princípio 7º, que a criança tem direito a “uma educação que promova a sua cultura e lhe permita, em condições de igualdade de oportunidades, desenvolver as suas aptidões mentais, o seu sentido de responsabilidade moral e social e tornar-se um membro útil à sociedade”.

Mais tarde, o mesmo princípio esteve presente na Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 1989), quando os Estados Parte acordaram, nas alíneas a) e b) do n.º 1 do Artigo 29º, que a educação deve “promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicos na medida das suas potencialidades” e “inculcar na criança o respeito pelos direitos do homem e liberdades fundamentais”.

Também a Constituição da República Portuguesa (1976) enunciou o mesmo princípio no nº 2 do Artigo 73º:

“ (...) O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva.”

Os diplomas norteadores do sistema educativo português, baseando-se nos princípios orientadores dos documentos anteriormente referidos, interiorizam e desenvolvem esta perspectiva integral da educação. Assim, na Lei de Bases do Sistema Educativo (2005), no nº 4 do Artigo 2º, enuncia-se, como um dos seus princípios gerais, que o mesmo deve contribuir “ (...) para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos

indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.” Da mesma forma, o Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário (2010) prevê, na alínea c) e d) do Artigo 13º, que o aluno tem direito:

“ (...) A usufruir do ambiente e do projecto educativo que proporcionem as condições para o seu pleno desenvolvimento físico, intelectual, moral, cultural e cívico, para a formação da sua personalidade;
Ver reconhecidos e valorizados o mérito, a dedicação, a assiduidade e o esforço no trabalho e no desempenho escolar e ser estimulado nesse sentido.”

Já o nº 1 do Artigo 4º do mesmo diploma responsabiliza a comunidade educativa pela sua prossecução:

“ (...) A autonomia dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas pressupõe a responsabilidade de todos os membros da comunidade educativa pela salvaguarda efectiva do direito à educação, à igualdade de oportunidades no acesso à escola e na promoção de medidas que visem o empenho e o sucesso escolar, pela prossecução integral dos objectivos dos referidos projectos educativos, incluindo os de integração sociocultural e desenvolvimento de uma cultura de cidadania capaz de fomentar os valores da pessoa humana, de democracia no exercício responsável da liberdade individual e no cumprimento dos direitos e deveres que lhe estão associados.”

Neste sentido, e de acordo com o Decreto-Lei nº 43/89, a autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, em benefício dos alunos, de acordo com os princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação às características e recursos da escola e apoios da comunidade envolvente. Assim, e como podemos ler no Anexo ao Despacho 113/ME/93 referente ao Regulamento do Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação,

“O projecto educativo da escola é um instrumento aglutinador e orientador da acção educativa que esclarece as finalidades e funções da escola, inventaria os problemas e os modos possíveis da sua resolução, pensa os recursos disponíveis e aqueles que podem ser mobilizados.
Resultante de uma dinâmica participativa e integrativa, o projecto educativo pensa a educação enquanto processo nacional e local e procura mobilizar todos os elementos da comunidade educativa, assumindo-se como rosto visível da especificidade e autonomia da organização escolar.” (Medida 5)

Barroso (2005) refere que a elaboração do projecto educativo contribui para recuperar uma nova legitimidade para a Escola pública, na medida em que a intervenção da comunidade local, na sua elaboração, cria um maior sentimento de pertença dos alunos à Escola, e consequentemente dos seus grupos sociais de origem. Trata-se, portanto, de uma responsabilidade partilhada. Nesta linha de pensamento, que encara a educação como um processo nacional e local, importa definir os pressupostos de partida, as metas que se

desejam alcançar e os caminhos a percorrer, integrando todos os conhecimentos, atitudes e habilidades considerados importantes para desenvolver na Escola, ano após ano – trata-se da definição do currículo (Zabalza, 1998). Neste contexto, o Decreto-Lei nº 6/2001 refere,

“ (...) Entende-se por currículo nacional o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino, expresso em orientações aprovadas pelo Ministro da Educação.”
(Artigo 2º, nº1)

Perspectivando o currículo como o conjunto de acções desenvolvidas pela Escola no sentido de oportunidades de aprendizagem, a Proposta de Reorganização Curricular do Ensino Básico (ME – DEB) refere que as funções da Escola não podem traduzir-se na mera adição de disciplinas, devendo assumir-se como um espaço privilegiado de educação para a cidadania, integrando e articulando, na sua oferta curricular, experiências de aprendizagem diversificadas, nomeadamente mais espaços de efectivo envolvimento dos alunos e actividades de apoio ao estudo. Neste documento, assume-se o currículo como o conjunto das aprendizagens que os alunos realizam, o modo como estão organizadas, o lugar que ocupam e o papel que desempenham no percurso escolar ao longo do ensino básico. Assim, o currículo não se identifica com uma lista de disciplinas ou com um plano de estudos para cada ciclo ou ano de escolaridade, nem o currículo de cada disciplina se reduz a uma lista de conteúdos e métodos a ensinar dentro das aulas que lhe são especificamente destinadas. O currículo refere-se a diferentes realidades, consoante o nível em que nos colocamos. Num primeiro nível, é identificado com um conjunto de orientações estabelecidas pelas autoridades educativas, mas, num outro nível, está associado ao modo como o professor orienta e organiza efectivamente o processo de ensino/aprendizagem, bem como às tarefas que propõe aos seus alunos. Qualquer que seja o nível considerado, o currículo não deve ser concebido nem interpretado como um conjunto de orientações rígidas e prescritivas, como algo que, supostamente, seria concretizado de maneira uniforme, mas como um processo gradual e contínuo, envolvendo observação, reflexão e ajustamento das orientações e das práticas pedagógicas.

Naturalmente, o currículo nacional deve contemplar os grandes objectivos para a aprendizagem dos alunos, o que inclui as principais competências a desenvolver, entendidas como os conhecimentos, as capacidades e as atitudes, o saber em acção ou em uso (Competências Essenciais, DEB, 2001) e os tipos de experiências educativas que devem ser proporcionadas a todos, assim como uma definição das áreas e componentes curriculares nos diversos ciclos. A sua definição deve alicerçar-se num conjunto de princípios organizativos, visando:

- a) “Contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do Mundo;
- b) Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico;
- c) Assegurar a formação cívica e moral dos jovens;
- d) Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas;
- e) Desenvolver a capacidade para o trabalho e proporcionar, com base numa sólida formação geral, uma formação específica para a ocupação de um justo lugar na vida activa que permita ao indivíduo prestar o seu contributo ao progresso da sociedade em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação;
- f) Contribuir para a realização pessoal e comunitária dos indivíduos, não só pela formação para o sistema de ocupações socialmente úteis, mas ainda pela prática e aprendizagem da utilização criativa dos tempos livres;
- g) Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas, de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes;
- h) Contribuir para a correcção das assimetrias de desenvolvimento regional e local, devendo incrementar em todas as regiões do País a igualdade no acesso aos benefícios da educação, da cultura e da ciência;
- i) Assegurar uma escolaridade de segunda oportunidade aos que dela não usufruíram na idade própria, aos que procuram o sistema educativo por razões profissionais ou de promoção cultural, devidas, nomeadamente, a necessidades de reconversão ou aperfeiçoamento decorrentes da evolução dos conhecimentos científicos e tecnológicos;
- j) Assegurar a igualdade de oportunidade para ambos os sexos, nomeadamente através das práticas de coeducação e da orientação escolar e profissional, e sensibilizar, para o efeito, o conjunto dos intervenientes no processo educativo;
- k) Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adopção 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 3.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986)

À luz destes princípios, o Ministério da Educação equacionou as competências essenciais a desenvolver gradualmente ao longo da educação básica, tendo como horizonte promover a qualidade pessoal e social de todos os cidadãos:

1. “Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;
2. Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar;

3. Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio;
4. Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação;
5. Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas aos objectivos visados;
6. Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável;
7. Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões;
8. Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa;
9. Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns;
10. Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida.” (Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências essenciais, ME – DEB)

Assim, o currículo não deve esquecer os princípios da flexibilidade, da adequação e da diferenciação, exigindo para tal a consideração e interpretação de cada contexto de trabalho, dos recursos disponíveis e tomadas de decisão apropriadas, ou seja, a procura de respostas adequadas às diversas necessidades e características de cada aluno, grupo de alunos, escola ou região.

A gestão curricular está relacionada, acima de tudo, com a responsabilização na procura de modos adequados a cada situação concreta, para que seja possível promover determinadas aprendizagens de uma forma realmente significativa. Deve contribuir para a construção de uma Escola mais humana e inteligente, tendo em vista a formação e o desenvolvimento integral de todos os seus alunos e a promoção de aprendizagens realmente significativas (Proposta de Reorganização Curricular do Ensino Básico, ME – DEB).

A este propósito, Zabalza (1998) apresenta um conjunto de características gerais da Escola, a partir do qual se deve construir o desenvolvimento curricular:

1. **Pluralismo** - entendido como indicador de forte relação entre educação e democracia. Apenas partindo de um compromisso educativo plural e aberto a toda a gente é possível formar o homem reflexivo e crítico, isto é, o homem da razão e da liberdade. A Escola Básica tem que oferecer (no mínimo tender para) um modelo pedagógico capaz de possibilitar a convivência de todos, permitindo desenvolver a sensibilidade e o respeito pelos outros povos sem esquecer as suas particularidades. Nesta Escola não se aprende apenas, mas aprende-se a aprender, numa diversidade de técnicas, métodos, ritmos e processos;

2. **Continuidade** – é um indicador de racionalidade e, em simultâneo, um potenciador do máximo desenvolvimento individual no processo de aprendizagem;
3. **Integração** – supõe um autêntico e pleno desenvolvimento pessoal e funcional do indivíduo. É função da Escola criar as bases socioafectivas e cognitivas necessárias para o progresso dos alunos em aprendizagens cada vez mais complexas e consequentes;
4. **Alfabetização cultural** – a Escola cumpre a tarefa de realizar uma autêntica alfabetização cultural de toda a população infantil, falando-se, por isso, de uma Escola Básica, comum e obrigatória, porque a sua função é garantir o direito de cada cidadão participar nos circuitos sociais do desenvolvimento pessoal e cultural, apoderando-se das competências de leitura, compreensão e participação plena na vida social. A Escola, enquanto estrutura social, tem um importante papel a desempenhar nesta tarefa que se torna fundamental numa sociedade que deseja ser igualitária;
5. **Abertura** – abrindo-se ao exterior, permite a criação de circuitos de interacção mútua entre Escola-Família, Escola-contexto sociocultural, Escola-comunidade local. Enquanto agente social, a Escola não se basta a si própria no desenvolvimento de todas as funções educativas necessárias para o progresso integral dos sujeitos. Assim, requer uma interacção formativa com as famílias e uma interacção cultural ampla com a comunidade social em que está inserida.

Enquanto agente formativo e cultural dentro de um contexto, a Escola “é sempre uma unidade inquieta, divergente, dinamizadora desse contexto, crítica” (Zabalza, 1998, p. 42). Aos professores compete identificar e interpretar os problemas educativos e procurar soluções para esses problemas, no quadro de orientações curriculares nacionais (Proposta de Reorganização Curricular do Ensino Básico, ME – DEB).

Neste sentido, atribui-se e exige-se explicitamente à Escola uma maior autonomia e capacidade de decisão relativamente à organização e condução dos processos de ensino/aprendizagem. No âmbito da concretização da sua autonomia, a Escola deve desenvolver o seu próprio projecto educativo de forma participada, o qual “deve constituir-se num verdadeiro processo de consciencialização e de formação cívica; deve constituir-se num processo de repercussão da importância e da necessidade do planeamento na educação” (Gadotti, 1994, p.4).

A participação no projecto educativo operacionaliza-se com o envolvimento e responsabilização de todos os membros da comunidade educativa, de modo a corresponder

eficazmente às necessidades educativas do meio onde está inserida, respeitando sempre a individualidade dos educandos.

Assim, à Escola é lançado um desafio audaz de criar condições para o pleno desenvolvimento e formação da personalidade dos seus educandos, em igualdade de oportunidades, tendo em vista a superação das desigualdades e o desenvolvimento de uma cultura de cidadania, sendo chamada a reinventar-se numa interacção dinâmica com uma sociedade que se pretende, toda ela, educativa e educadora.

1.2 A Escola de hoje: um olhar pela realidade

Nestes tempos de aceleradas e conturbadas mutações socioculturais, o papel da educação e de todos os investimentos socioeducativos ganha nova relevância política. Eles são os mais capazes de potenciar as capacidades humanas de imaginação, criatividade, comunicação e de busca da verdade acerca do próprio ser humano.

Joaquim Azevedo (2010)

Lançando o olhar pelo passado recente, verificamos que, até meados do século XX, predominava uma visão extremamente optimista da Escola que lhe atribuíam um papel central no duplo processo de superação do atraso económico e de construção de uma nova sociedade, justa (porque assente no mérito), moderna (porque centrada na razão e nos conhecimentos científicos) e democrática (porque fundamentada na autonomia individual).

Pensava-se que, através de uma Escola pública e gratuita, seriam resolvidos os problemas do acesso à educação e garantida a igualdade de oportunidades entre todos os cidadãos. Os indivíduos competiam dentro do sistema de ensino, em condições iguais, e aqueles que se destacassem pelos seus dons individuais avançariam, por uma questão de justiça, nas suas carreiras escolares e, posteriormente, ocupariam posições superiores na hierarquia social. A Escola era, nesta perspectiva, uma instituição neutra, que difundia um conhecimento racional e objectivo e seleccionava os seus alunos com base em critérios racionais (Nogueira & Nogueira, 2002).

No entanto, nos anos 60, vários factores fazem alterar esta concepção optimista sobre o papel da Escola: se por um lado, estudos quantitativos americanos, ingleses e franceses revelam que os destinos escolares dependem da origem social dos indivíduos (classe, sexo, etnia, entre outros), minando a confiança na igualdade de oportunidades

veiculada pela Escola; por outro, a chegada da primeira geração beneficiada pela expansão do ensino, ao secundário e às universidades, revela-se numa frustração das expectativas de mobilidade social, devido à desvalorização dos títulos académicos resultante da massificação do sistema de ensino (Nogueira & Nogueira, 2002). Também nos anos 60, em França, Pierre Bourdieu constata que os jovens de elevado capital cultural com acesso ao ensino superior revelam melhor aproveitamento em disciplinas de maior abstracção e de conteúdos menos habituais no dia-a-dia. Neste contexto, o autor critica a concepção de uma Escola que escolhe os melhores de forma neutra, pelas suas aptidões naturais e mérito, defendendo que, ao contrário, a Escola é uma instituição que legitima as desigualdades que os alunos trazem do seu contexto social. Bourdieu denuncia uma clara relação entre desempenho escolar e origem social, atribui à Escola e à educação funções de reprodução e legitimação de desigualdades sociais, rejeitando as funções de igualdade de oportunidades, meritocracia e justiça social, que até aí lhes eram atribuídas (Nogueira & Nogueira, 2002).

Por seu lado, Basil Bernstein, depois de estudos realizados em Inglaterra com grupos sociais distintos, constatou que a existência de códigos linguísticos diferentes (restritos e elaborados) condiciona o aproveitamento escolar. Assim, alunos que, desde cedo, se socializaram com códigos elaborados têm vantagens, pois a Escola, quando exigente, utiliza esses mesmos códigos. Bernstein conclui que a linguagem não é um elemento neutro e usa-a como argumento principal para afirmar a diferenciação social e reprodução veiculadas pela Escola.

Também Marques (2001) evidencia a importância da continuidade cultural entre a Escola e a Família, referindo que a aprendizagem decorre com mais facilidade quando há uma continuidade entre os valores, a linguagem e os padrões culturais veiculados pela Escola e os da Família. O autor defende que quanto mais rico e variado for o mundo familiar do aluno, mais oportunidades ele terá de adquirir informações relevantes, de as incorporar nas suas estruturas mentais, modificando-as para que adquiram sentido e se tornem mais complexas e abrangentes, dando-se a aprendizagem. Pelo contrário, quando um aluno chega a uma Escola que lhe oferece um currículo distanciado e descontínuo da sua cultura familiar, desde a linguagem veiculada às formas de tratamento e regras de comportamento praticadas, ele sente dificuldades em aplicar as suas experiências e conhecimentos passados. Confrontado com tal descontinuidade entre Escola-Família, incapaz de compreender a cultura escolar e de aplicar as suas experiências passadas aos novos contextos, o aluno pode ignorar ou rejeitar a nova informação, estando criadas as condições para a rejeição da cultura escolar, que pode traduzir-se de variadíssimas formas:

passividade e resignação, indisciplina e violência, abandono (Marques, 2001). Esta situação é tanto mais preocupante quanto a crescente heterogeneidade das populações nas escolas é uma evidência inegável.

Estudos realizados em França, citados por Clavel (2004), revelam que a abertura da Escola a todo o tipo de população, em particular no ensino básico e secundário, tende a encobrir o seu contributo para reproduzir as divisões sociais, como o comprovam os dados a seguir apresentados:

- As populações mais vulneráveis encontram-se, mais frequentemente, em situação de insucesso escolar e entre as que saem sem diploma;
- Os atrasos escolares (repetições de ano) atingem principalmente os filhos das populações mais desfavorecidas;
- Os alunos com anos de atraso escolar têm menor probabilidade de obter sucesso no ensino secundário do que os alunos considerados «no seu tempo»;
- As repetições de ano tendem a acontecer ou a ser tanto mais precoces, quanto mais desfavorecida é a origem social dos alunos;
- O grau de aquisição das competências básicas (leitura, cálculo, geometria) varia consoante a origem social dos alunos, sendo menor para os de origem mais desfavorecida;
- Os alunos com anos de atraso escolar apresentam nível mais baixo de aquisição de competências básicas do que os alunos que estão «no seu tempo»;
- O analfabetismo dos pais é um factor que agrava as dificuldades escolares dos filhos: os atrasos acumulados e as competências de base mal dominadas, induzem orientações para áreas de abandono até ao termo de uma escolaridade onde as hipóteses de aquisição de um diploma ou de uma qualificação são relativamente reduzidas.

Clavel (2004) afirma que alunos com esta herança familiar revelam, geralmente, um crescente desinteresse, proporcional ao insucesso e às situações de indisciplina frequentes, que culminará, mais tarde ou mais cedo, no abandono escolar. Excluídos do sistema educativo, entrarão no mundo do trabalho como mão-de-obra barata ou, com a cada vez mais agravada crise de emprego, percorrerão as orlas da marginalidade. Assim, de excluídos da Escola passam a excluídos da sociedade (Perrenoud, 2010).

Esta situação é tanto mais grave quando se encontram, cada vez mais, por exemplo no Reino Unido, provas nítidas de uma Sociedade Totalmente Pedagogizada (STP), onde os adolescentes devem ter acesso a um conselheiro que os ajude a mapear uma carreira

apropriada, num processo flexível de modo a que possam ser reposicionados sempre e onde os factores exteriores assim o exijam; onde as unidades familiares se devem transformar em espaços para o exercício de competências paternais e o mundo do trabalho assume uma tradução pedagógica na Aprendizagem ao Longo da Vida que se transforma na chave de legitimação da Sociedade Totalmente Pedagogizada (Bernstein, 2000). Nestas novas condições, impera que se adquira uma nova capacidade – a formatividade. Ela é a chave para a Aprendizagem ao Longo da Vida e consiste na capacidade de ser ensinado e de conseguir retirar benefícios de contínuas (re)formações, estando apto a responder de forma eficaz às exigências tecnológicas, organizacionais e de mercado. A formatividade não depende do talento do indivíduo, do «actor», mas sim da sua capacidade de projecção significativa no seu futuro, para que o passado seja recuperado como um passado coerente. Bernstein (2000) revela a sua preocupação pelo facto desta Sociedade Totalmente Pedagogizada ser centrada, orientada, financiada e avaliada pelo Estado. A gestão dos recursos é feita em função dos objectivos alcançados e previamente estabelecidos pelo Estado, do que resulta falta de autonomia para os formadores e para os formandos.

Estas realidades revelam que na Escola se cristalizam as expectativas, as esperanças, as apostas no futuro e as contradições da sociedade. Da Escola depende o futuro de cada um, na medida em que a formação proporciona a capacidade de arranjar emprego, de ter recursos e um estatuto social que permitam condições de existência e familiares decentes. Neste contexto, o insucesso escolar, mais do que um problema unicamente pedagógico (de não aquisição total ou parcial de saberes e competências), transforma-se num fenómeno social que precisa de uma intervenção positiva.

Assim, a Escola, pela sua organização interna e enquanto instituição, tende a manter o diferencial cultural derivado das origens sociais dos alunos, em proveito daqueles que detêm as chaves da cultura dominante, mais erudita. Neste contexto actual, a desvantagem para as famílias modestas não é somente cultural. Ao tratar todos os pais como iguais, a relação Escola-Família é discriminatória. A maioria das formas de colaboração parental favorece as pessoas das classes médias. Mas como nem todas as famílias podem dar as mesmas respostas às solicitações feitas pela Escola, esta, em vez de construir pontes de diálogo e colaboração efectiva, cria margens de distanciamento e incompreensão.

Num mundo em que o sucesso escolar, legitimado por um diploma, pesa cada vez mais no nível de integração profissional e social, o insucesso escolar torna-se uma experiência socialmente dramática, verdadeira experiência-tipo da exclusão, na medida em que condena ao emprego desqualificado, precário ou até ao desemprego. A Escola de hoje

pode contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática ou constituir-se como veículo de reprodução social e cultural (Clavel, 2004).

1.3 A Escola: meio de reprodução social e cultural

Nunca tantos deixaram de acreditar na Escola, nunca tantos a desejaram e procuraram, nunca tantos a criticaram e nunca tantos tiveram tantas dúvidas sobre o sentido da sua mudança.

João Barroso (2007)

Propomo-nos reflectir sobre as limitações da Escola para a construção e consolidação de uma sociedade democrática, recorrendo aos contributos da Sociologia da Educação, lançando um olhar pelas teorias de Pierre Bourdieu e Basil Bernstein, que atribuem à Escola o papel de reprodutora e legitimadora das desigualdades sociais e culturais com que os alunos lhe chegam, numa postura de subordinação face aos interesses das classes dominantes.

Teoria de Pierre Bourdieu

Nos seus estudos sobre as sociedades contemporâneas e sobre as relações entre os diferentes grupos sociais, Bourdieu encara a Escola como a nova instituição legitimadora de desigualdades sociais, permitindo a reprodução da cultura dominante. A Escola surge como ponto fulcral das dinâmicas de reprodução social e de dominação simbólica (Mendes & Seixas, 2003), que em vez de transformar a sociedade e permitir a ascensão social, ratifica e reproduz as desigualdades.

Segundo o autor, no interior de uma sociedade de classes existem diferenças culturais advindas do capital cultural que é apreendido e herdado pelo indivíduo, em grande parte ao longo da primeira socialização familiar, o que faz da Família uma instituição reprodutora do sistema social. Bourdieu fala do capital cultural como perpetuação de um sistema de valores sociais, determinado pela união de conhecimentos, informações, sinais linguísticos, posturas e atitudes que traçam a diferença dos rendimentos escolares (Cerqueira, 2008).

Cada indivíduo passa a ser caracterizado por uma bagagem socialmente herdada que inclui, por um lado, componentes objectivos, externos ao indivíduo, e que podem ser postos ao serviço do sucesso escolar (o capital económico, em termos dos bens e serviços

a que ele dá acesso; o capital social, enquanto conjunto de relacionamentos sociais influentes mantidos pela Família; o capital cultural institucionalizado, formado basicamente por títulos escolares). A bagagem transmitida pela Família inclui, por outro lado, certos componentes que passam a fazer parte da própria subjectividade do indivíduo, sobretudo o capital cultural na sua forma incorporada (a cultura geral, os gostos artísticos, vestuário, alimentação, desporto, o domínio da língua culta, as informações sobre o mundo escolar).

A Sociologia da Educação de Bourdieu encara o capital cultural como o elemento da bagagem familiar com maior impacto na definição do destino escolar, diminuindo a importância do factor económico na explicação das desigualdades escolares. Entende que a posse do capital cultural favorece o desempenho escolar, na medida em que facilita a aprendizagem dos conteúdos e códigos escolares. As referências culturais, os conhecimentos considerados legítimos e apropriados e o maior ou menor domínio da língua culta, trazidos de casa pelas crianças dos meios culturalmente favorecidos, facilitam a aprendizagem escolar, na medida em que funcionam como uma ponte entre o mundo familiar e a cultura escolar, sendo esta uma espécie de continuação da educação familiar. No entanto, para outras crianças (as das classes sociais mais desfavorecidas), a educação escolar surge como algo estranho, distante ou até ameaçador (Nogueira & Nogueira, 2002).

A posse de capital cultural favorece também o êxito escolar por propiciar um melhor desempenho nos processos formais e informais de avaliação. Segundo Bourdieu, a avaliação escolar vai muito para além da simples verificação da aprendizagem, incluindo um verdadeiro julgamento cultural e até moral dos alunos (estilo de falar, de escrever, de se comportar; curiosidade intelectual, interesse e disciplina; cumprimento das regras da «boa educação»). Ora, só pode cumprir estas exigências quem anteriormente, na Família, nelas foi socializado.

Importante ainda é a compreensão que os pais possam ter das hierarquias, da qualidade, do prestígio social e do retorno financeiro das várias possibilidades do percurso escolar, tendo em vista as orientações a dar às trajectórias dos filhos, sobretudo nos momentos de decisões cruciais, como por exemplo de continuação ou interrupção dos estudos, de mudança de estabelecimento de ensino, de escolha de curso superior, entre outros. Este é um tipo de capital cultural específico que advém não apenas da experiência escolar e profissional vivida pelos pais, mas também do contacto pessoal com amigos e outros parentes que possuam familiaridade com o sistema educacional. Neste sentido, é de realçar a importância do capital social como um instrumento de acumulação do capital cultural, o mesmo se verificando com o capital económico, quando permite, por exemplo, o acesso a determinados estabelecimentos de ensino e bens culturais mais caros, como por

exemplo, apoios de conhecimento científico específicos e viagens de estudos. No entanto, os benefícios daí retirados dependem sempre do capital cultural previamente possuído.

A convicção de que o indivíduo incorpora em si a sua história de vida, através de mecanismos práticos, levou Bourdieu a construir o conceito de *habitus*.

Habitus é uma matriz, determinada pela posição social do indivíduo, geradora de pensamentos, comportamentos, sistemas de classificação da realidade e visões do mundo, que se incorpora no indivíduo e, simultaneamente, nele se desenvolve ao nível das práticas e da postura. Sendo o grande organizador dos nossos hábitos, é o que dá sentido às nossas acções em sociedade; é um meio de acção que permite criar ou desenvolver estratégias individuais ou colectivas (Vasconcellos, 2002). O *habitus* é um sistema de disposições duráveis, no qual a Família tem papel fundamental para a perpetuação das estratégias de produção e reprodução de capitais (social, cultural, económico, entre outros), para manter ou melhorar a posição de determinado grupo social num sistema de classes (Cerqueira, 2008).

Segundo Bourdieu, para que o percurso escolar decorra sem obstáculos, exige-se que os participantes do processo escolar desenvolvam um relacionamento natural e familiar com o conhecimento e a linguagem promovidos pela Escola, o que diferencia a relação com o saber, mais do que o saber em si. Para o autor, este relacionamento positivo com o conhecimento é adquirido no seio da Família, através de uma aprendizagem difundida por pensamentos e acções característicos das classes sociais dominantes. Bourdieu demonstra que existe uma relação entre a cultura e as desigualdades escolares, pois a Escola pressupõe certas competências que são, de facto, adquiridas na esfera familiar (Vasconcellos, 2002).

A Escola de massas, resultado da democratização, olhando e tratando todos como iguais, dá a todos a mesma resposta educativa e ignora as diferenças socioculturais existentes, seleccionando e privilegiando na sua teoria e prática as manifestações e os valores culturais das classes dominantes. A Escola de massas passa a ensinar a todos como se de um só se tratasse. Na verdade, não há nada mais errado do que tratar todos como iguais, quando todos são diferentes. A Escola, com esta atitude, favorece as crianças e jovens que já dominam a cultura por ela veiculada, sendo que para estes a Escola é uma continuidade da Família e da sua prática social, enquanto os filhos das classes trabalhadoras precisam de assimilar a concepção do mundo dominante (Stival & Fortunato, 2010).

A teoria da reprodução de Bourdieu baseia-se no conceito de violência simbólica, através do qual o sociólogo tenta desvendar o mecanismo que faz com que os indivíduos

vejam como natural as representações ou ideias dominantes. A violência simbólica é desenvolvida pelas instituições e pelos agentes que as animam, funcionando como apoio do exercício da autoridade. Bourdieu considera que a transmissão que a Escola faz da cultura escolar (conteúdos, programas, métodos de trabalho e de avaliação, relações pedagógicas, práticas linguísticas, etc.), própria da classe dominante, revela uma violência simbólica exercida sobre os alunos das classes populares (Vasconcellos, 2002).

Para Bourdieu, toda a acção pedagógica é objectivamente uma violência simbólica, enquanto imposição de um poder arbitrário e reprodução da cultura dominante, das suas significações e convenções, impondo um modelo de socialização que favorece a reprodução da estrutura das relações de poder. A arbitrariedade existe quando se apresenta a cultura dominante como cultura geral. A acção pedagógica tende à reprodução cultural e social simultaneamente.

Enquanto para os filhos das classes trabalhadoras a Escola representa uma ruptura com os valores e saberes da sua prática, que são desprezados, ignorados e desconstruídos na sua inserção cultural, necessitando, por isso, de desaprender uma cultura (a sua) para aprender novos padrões ou modelos culturais, nova forma de falar, pensar, movimentar-se, olhar o mundo, para se tornarem sujeitos activos nesta sociedade, para os filhos das classes dominantes, alcançar o sucesso escolar torna-se bem mais fácil.

A violência simbólica representa o desprezo da cultura popular e a interiorização da expressão cultural de um grupo mais poderoso económica ou politicamente; faz com que os grupos mais fracos percam a identidade pessoal e as suas referências, tornando-se fracos, inseguros e mais sujeitos à dominação que sofrem na própria sociedade.

Para que a reprodução esteja totalmente assegurada, não basta que sejam reproduzidas apenas as relações de trabalho e as relações de classe que os homens estabelecem entre si, mas precisam também de ser reproduzidas as representações simbólicas, ou seja, as ideias que os homens fazem dessas relações. A consolidação da violência simbólica permite que a Escola não exerça necessariamente a violência física, mas sim a violência mediante forças simbólicas, ou seja, pela doutrinação e dominação, que força as pessoas a pensarem e a agirem de tal forma que não percebem que legitimam a ordem vigente. Deste modo, Bourdieu entende o processo educativo como uma acção coerciva e a acção pedagógica como um acto de violência, de força, no qual são impostos aos educandos sistemas de pensamento diferenciais que criam predisposições para agirem segundo um certo código de normas e valores que os caracteriza como pertencentes a um certo grupo ou classe (Stival & Fortunato, 2010).

Assim, o sistema educacional cria, sob a aparência de neutralidade, os sistemas de pensamento que legitimam a exclusão dos não privilegiados, convencendo-os a submeterem-se à dominação, sem que percebam que o fazem. De um modo geral, essa exclusão é imputada à falta de habilidades e capacidades, ao mau desempenho.

Bourdieu afirma que a Escola, como sempre, exclui, mas agora fá-lo de forma contínua, mantendo no seu seio aqueles que exclui, relegando-os para sectores mais desvalorizados. Deste modo, a Escola não só não consegue resolver os problemas sociais, mas ainda os reforça, na medida em que reproduz internamente as relações de poder face às classes populares. A Escola, principalmente a pública, exerce de forma mais concreta a violência simbólica, justamente por atender às classes trabalhadoras, que dependem do seu contributo. Bourdieu realça ainda que, se considerarmos seriamente as desigualdades sociais condicionadas pela Escola e pela cultura, seremos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece todo o sistema escolar é injusta e que, numa sociedade onde se proclamam ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios (Stival & Fortunato, 2010). Tal significa que a Escola se massificou sem se democratizar, como menciona Barroso (2005), sem criar estruturas adequadas ao alargamento e renovação da sua população e sem dispor de recursos e modos de acção necessários para gerir os anseios de uma Escola para todos, com todos e de todos. É esta contradição que é responsável pela perda de sentido do trabalho pedagógico, tanto para alunos como para professores.

Para Bourdieu, a educação perde o seu papel de instituição transformadora e democratizadora das sociedades, passando a ser vista como meio de manutenção e legitimação das diferenças sociais (Nogueira & Nogueira, 2002). Assim, a Escola é encarada como um meio de reprodução social e cultural que, com outras instituições sociais, se encarregará de reproduzir as desigualdades dos alunos ao longo de gerações (Giddens, 2008).

No entanto, e de acordo com Nogueira e Nogueira (2002), não se pode esquecer as diferenças significativas e fundamentais de organização e princípios pedagógicos de cada escola, bem como as iniciativas de cada professor para promover uma aproximação entre a cultura escolar e a cultura de origem dos alunos. Neste sentido, mais do que considerar o conceito de *habitus* como um destino a que não se pode fugir, importa entendê-lo como algo que possibilita apreender as características de uma identidade social, como “uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem as suas escolhas” (Setton, 2002, p. 61).

“ (...) Concebo o *habitus* como um instrumento conceptual que me auxilia pensar a relação, a mediação entre os condicionamentos sociais exteriores e a subjectividade dos sujeitos. Trata-se de um conceito que, embora seja visto como um sistema engendrado no passado e orientado para uma acção no presente, ainda é um sistema em constante reformulação. *Habitus* não é destino.” (Setton, 2002, p. 61)

Entendido nesta perspectiva, o conceito de *habitus* permite conciliar a oposição aparente entre as realidades individuais e a realidade exterior, sendo capaz de expressar a troca constante e recíproca entre o mundo objectivo e o mundo subjectivo dos indivíduos, realçando o carácter de independência entre os indivíduos e a sociedade. No dizer de Bourdieu, o *habitus* é uma subjectividade socializada, orientada para funções e acções do agir quotidiano; é um sistema de disposições aberto e construído continuamente, posto em confronto permanente com novas experiências e, desse modo, incessantemente por elas influenciado. Assim, não devemos entender o *habitus* como algo imutável e profundamente determinista, como um destino definido de uma vez por todas, mas como um construto contínuo, pelas necessidades de adaptação às novas e imprevistas situações que podem determinar transformações duráveis.

Entendemos, como Freire (2009), que o indivíduo, enquanto presença consciente no mundo, não pode escapar à responsabilidade ética de se mover nesse mesmo mundo. Se ele fosse puro produto do determinismo cultural ou de classe, seria irresponsável pelo que faz e já não se poderia falar de ética. Isto não significa negar os condicionalismos sociais e culturais a que estamos sujeitos. “Significa reconhecer que somos seres condicionados mas não determinados” (Freire, 2009, p. 19). Assim, tanto é errado decretar a educação como tarefa apenas reprodutora da ideologia dominante, como tomá-la como uma força de desocultação da realidade que actua livremente, sem obstáculos e duras dificuldades. Estes erros implicam directamente, segundo Freire (2009), visões defeituosas da História e da consciência:

“De um lado, a compreensão mecanicista da História que reduz a consciência a puro reflexo da materialidade, e de outro, o subjectivismo idealista, que hipertrofia o papel da consciência no acontecer histórico. Nem somos, mulheres e homens, seres simplesmente determinados nem tampouco livres de condicionalismos genéticos, culturais, sociais, históricos, de classe, de género, que nos marcam e a que nos achamos referidos.” (Freire, 2009, p. 99)

Neste sentido, a História é para o indivíduo tempo de possibilidades, de futuro problemático, e não de determinismo inexorável (Freire, 2009). Assim, mais do que entender o *habitus* como a sedimentação de um passado incorporado, vemos nele um sistema de esquemas de construção, em constante adaptação, fruto de relações dialécticas entre o

indivíduo e a sociedade, ambos em processo de formação (Setton, 2002). Nesta perspectiva, “é possível compreender que o futuro inscrito no presente deriva de uma atitude reflexiva, de tomadas de posição e/ou escolhas mediadas por uma compreensão reflexiva, comum a todos os sujeitos, no processo de socialização” (Setton, 2002, p. 65).

Acreditando que uma das vantagens significativas do ser humano é a de ser capaz de ir para além dos seus condicionalismos (Freire, 2009), em vez de baixarmos os braços perante uma visão fatalista neoliberal que insiste em afirmar que nada podemos fazer contra a realidade social e que, por isso, a Escola pode pouco, assumimos que a Escola ainda pode muito, sobretudo quando consciente e aberta à interdependência com outras instâncias de socialização, numa perspectiva de solidariedade e compromisso, alicerce daquela ética que Paulo Freire apelida de ética universal do ser humano, em oposição à ética do mercado, do individualismo e da competitividade.

Teoria de Basil Bernstein

Bernstein (1996) atribui grande importância à educação para a construção de uma sociedade democrática. Entende que a educação, tal como a saúde, enquanto bens públicos, têm um papel central na produção e reprodução de injustiças e desigualdades sociais. Nesse sentido, defende ser muito importante analisar os desvios da estrutura do processo ensino-aprendizagem, dos sistemas de ensino e dos seus pressupostos sociais, na tentativa de explicar como é que as desigualdades sociais se inscrevem na constituição do próprio aparelho escolar, através de mecanismos intrínsecos à Escola. Assim, ao tentar criar uma teoria explicativa desse processo, Bernstein demonstra e reafirma a sua preocupação com os direitos à educação, afirmando que a Escola, para cumprir o seu papel, deve cumprir três direitos, a saber: ao nível individual, deve garantir o desenvolvimento pessoal e a formação do indivíduo; ao nível social, deve garantir o direito do indivíduo ser incluído, com autonomia, e não absorvido; ao nível político, deve garantir o direito à participação na construção, manutenção ou mudança da ordem social (Santos, 2003).

Observando a Escola e a sociedade, Bernstein verifica que aquela se apresenta como espelho que reflecte imagens positivas e negativas, imagens que projectam diferentes hierarquias de valores de classes. Defende que apenas algumas vozes são ouvidas no seio da Escola e, muitas vezes, há vozes que são silenciadas e os «sons» produzidos pela Escola não têm significado para grande parte dos alunos. Para o autor, estes problemas de distorção existentes no sistema escolar advêm da forma como o sistema educativo opera na distribuição do conhecimento e dos recursos, no acesso e nas condições necessárias para que a aprendizagem ocorra (Santos, 2003). As desigualdades na distribuição destes

elementos afectam os direitos dos alunos ao desenvolvimento pessoal, à inclusão e à participação, havendo uma grande probabilidade de os alunos que não recebem esses direitos na Escola serem originários de grupos sociais que também não os recebem na sociedade (Bernstein, 1996).

Para explicar as desigualdades na distribuição destes elementos que afectam os direitos dos alunos, Bernstein apresenta o conceito de código, enquanto princípio regulador que selecciona e integra os significados relevantes, a sua forma de realização e a relação entre os diferentes contextos. Como explicam Morais e Neves (2007), o código é gerador de princípios orientadores da produção dos textos adequados a cada contexto, sendo definido, a nível operacional, pela relação entre a orientação de codificação e a forma como essa orientação é realizada. Assim, existem códigos de orientação restrita (de significados particularistas, dependentes do contexto e com uma relação directa com uma base material específica) e códigos de orientação elaborada (de significados universalistas, relativamente independentes do contexto e com uma relação indirecta com uma base material específica). Enquanto o discurso e prática pedagógica da Escola se pautam por códigos elaborados, o discurso e prática das famílias podem desenvolver-se por códigos restritos ou elaborados, dependendo da posição social da Família. Conclui-se, por isso, que quanto mais cedo a criança contactar com códigos elaborados, mais hipóteses de sucesso escolar terá no futuro.

Para Bernstein, a forma como os significados são realizados, por orientação restrita ou elaborada, depende das relações de poder e dos princípios de controlo que regulam as relações sociais (podem ser internas quando se realizam dentro de qualquer contexto, e externas, quando se dão entre diferentes contextos) e os contextos de interacção pedagógica e de socialização (família, escola, trabalho...). Segundo o autor, as relações de poder e de controlo que regulam e legitimam a comunicação na prática pedagógica devem ser analisadas pelos conceitos de classificação e de enquadramento.

No contexto da relação ensino-aprendizagem, o conceito de classificação está relacionado com as regras de reconhecimento (Santos, 2003) e refere-se ao grau de manutenção de fronteiras entre as diferentes categorias (professores, alunos, conteúdos, Escola, Família...). A classificação é forte quando há uma nítida separação entre as categorias, originando hierarquias de estatuto e de voz, sendo que as de maior estatuto têm o controlo na relação. A classificação é fraca quando há um esbatimento das fronteiras entre as categorias, originando comunicação entre elas, sendo que as de menor estatuto também têm algum controlo na relação (Morais & Neves, 2007). Os princípios de classificação surgem como uma chave para distinguir características do contexto, orientando o aluno para

compreender o que esperam dele e quais os comportamentos e discursos que são considerados legítimos (Santos, 2003).

O conceito de enquadramento diz respeito às regras de realização do discurso, refere-se à natureza do controlo nas interacções comunicativas presentes nas práticas pedagógicas. O enquadramento é usado para analisar as interacções comunicativas presentes e legitimadas na prática pedagógica, interacções que podem ocorrer entre pais/filhos, professores/alunos. O conceito de enquadramento diz respeito à realização do discurso, na medida em que está relacionado com a forma como os significados são encadeados e se tornam públicos (Santos, 2003).

Quando o enquadramento é forte, predomina a prática pedagógica visível e as regras do discurso são explícitas; o transmissor tem o controlo explícito sobre a prática pedagógica e os alunos são avaliados em termos de atenção, interesse, cuidado e esforço. Se o enquadramento é fraco, predominam as práticas pedagógicas invisíveis e as regras do discurso são implícitas; o aprendiz tem o controlo mais aparente no processo de comunicação, sendo avaliado a partir da sua criatividade, interacção e autonomia (Santos, 2003).

Para Bernstein (1996), nas pedagogias visíveis, a Escola centra-se na actividade do professor que ensina disciplinas claramente delimitadas e determina a forma, o ritmo e a sequência da transmissão dos conhecimentos. Estas práticas pedagógicas possibilitam o acompanhamento do estudo pela Família que, em caso de dificuldades dos alunos, aparece como segundo lugar de aquisição e atendem à classe média que trabalha no campo da produção (a antiga classe média).

Nas pedagogias invisíveis, a Escola contempla uma certa autonomia e integração entre as áreas de saber, bem como diferentes ritmos de aprendizagem, na medida em que as práticas se baseiam nas teorias complexas do desenvolvimento da criança e a atenção é centrada nas actividades do aluno, enquanto comportamento observável. O professor assume o papel de facilitador da aprendizagem, que só pode ser realizada pelo aluno, estimulando-o a tornar visíveis as suas características únicas. Segundo Bernstein, estas práticas pedagógicas atendem à classe média que trabalha nos campos de controlo simbólico (a nova classe média), permitindo aos alunos a aquisição das formas especializadas de comunicação necessárias ao seu sucesso. Para o autor, a importância dada a cada tipo de prática pedagógica, visível ou invisível, muda conforme a idade e escolarização dos filhos. Considera que as pedagogias invisíveis, centradas no aluno, podem contribuir para que menos alunos fracassem na Escola, embora sejam caras, pois exigem mais tempo de formação dos professores, mais espaço físico nas salas, menor

número de alunos e uma avaliação centrada na progressão de cada aluno. Quanto às pedagogias visíveis, considera-as condutoras de desigualdades sociais e de estratificação social (Freund, 2008).

Bernstein defende que, dependendo da estrutura social da sociedade, geram-se determinados princípios de distribuição de poder e de controlo social. Assim, se uma sociedade é caracterizada por uma distribuição equitativa de poder e por relações sociais horizontais e abertas, o código dominante legitima classificações e enquadramentos fracos. Por seu lado, se uma sociedade é caracterizada por uma distribuição hierarquizada de poder e por relações sociais verticais e fechadas, o código dominante legitima classificações e enquadramentos fortes (Morais & Neves, 2007). No entanto, tanto as classificações fortes como as fracas transportam relações de poder (Santos, 2003).

Assim, a Escola é encarada como um meio de reprodução social e cultural, reprodução essa que se faz essencialmente pela linguagem, que não é neutra. Bernstein, ao descrever os processos de comunicação pedagógica, mostra como a Escola trabalha e explicita como as diferenças ocorridas no desempenho dos alunos não dependem apenas da estrutura social, mas também do próprio aparelho pedagógico.

Apesar de não apresentar nenhuma proposta de mudança ou alternativas para a transformação da educação, Bernstein abre caminho para uma maior compreensão do modo como as desigualdades educacionais são produzidas e justificadas, ao procurar descobrir os elementos intrínsecos ao aparelho escolar que condicionam a produção e recepção de mensagens ou discursos (Santos, 2003). Com esse entendimento abre-se a possibilidade de repensar a educação, ou seja, compreendê-la enquanto direito social que inclui o aperfeiçoamento pessoal, a inclusão social e a participação política.

“ (...) Concordamos com Bernstein (1988) quando este afirma que a Escola deve converter-se numa comunidade de vida e a educação deve ser concebida como uma reconstrução contínua da experiência: comunidade de vida democrática e reconstrução da experiência baseadas no diálogo, o contraste e o respeito real pelas diferenças individuais, na aceitação das quais há-de poder assentar o entendimento mútuo, os acordos e os projectos solidários. “ (Caride, 2000, p. 185)

Entendemos, com Santos (2003), que a concretização de uma verdadeira educação para a cidadania não se faz sem mudanças na estrutura vertebral da Escola, naquilo que lhe é central. Por isso é que as diferentes medidas reformistas que têm invadido a Escola têm sido tão inócuas, pois atingem apenas aspectos periféricos da estrutura escolar, continuando a deixar intactos os elementos estruturais, pelos quais a Escola pode produzir o sucesso e o fracasso escolar.

No trilho de Savater (2010b), assumimos a universalidade democrática como ideal da educação actual, na medida em que não excluimos *a priori* ninguém do processo educativo que faz desenvolver e potenciar a humanidade. Nesse sentido, apostamos numa educação capaz de pôr fim a todas as operações de discriminação, onde cada um possa ser o que provar saber ser, pelo esforço e capacidade que demonstrar, e não pelo que a sua origem (biológica, racial, familiar, cultural, de classe, etc.) o predestine a ser. Assumimos, com o autor, o desafio de uma educação antifatalidade, como sublevação contra o destino, capaz de formar seres autónomos, agentes de mudança positiva das suas comunidades, indivíduos convictos de que o principal bem que podemos produzir e fazer aumentar é a humanidade compartilhada.

1.4 A Escola: lugar de educação integral e de humanidade

A verdadeira educação consiste em pôr a descoberto ou fazer actualizar o melhor de uma pessoa. Que livro melhor que o livro da humanidade?

Mahatma Ghandi

A Escola, enquanto lugar de aprendizagem, de humanismo e de cultura, é um espaço favorável ao estabelecimento de plataformas de confiança e de compromisso (Baptista, 2006), sendo a construção de sentidos para as aprendizagens o maior desafio que se lhe coloca hoje.

Na convicção de que a reflexividade quotidiana surge como componente indispensável das acções, práticas e consciências para pensar os destinos pessoais e institucionais na modernidade (Setton, 2002), entendemos criar um espaço reflexivo sobre o lugar e função da Escola no mundo de hoje, cientes de que esta análise, entendida como um contexto de legitimação, abrange diversas acções educativas, constituindo-se como fonte de sentido e clarificação de finalidades para as diferentes acções concretas que se levem a efeito.

Atentos aos preciosos contributos da Sociologia da Educação, em particular de Bourdieu e Bernstein, relativos à tendência de subordinação da Escola face aos interesses de reprodução e legitimação das classes dominantes, ora através do *habitus* (Bourdieu), ora através dos códigos linguísticos (Bernstein), acreditamos ser urgente contrariar essa tendência, não entregando a Escola ao conformismo determinista da reprodução e legitimação das desigualdades. A construção de uma cultura de resistência às desigual-

dades e à exclusão escolar e social passa sobretudo pelos caminhos traçados pelos principais agentes educativos que são os professores.

Urge promover a tomada de consciência do indivíduo face ao mundo e aos outros, aos acontecimentos e ao seu papel activo e imprescindível, não um papel de mera adaptação, mas de quem nele se insere e luta para não ser simples objecto, mas sim sujeito da História (Freire, 2009). Consciente dos seus condicionalismos, o indivíduo percebe que a construção da sua presença no mundo, apesar de não se fazer isenta das influências das forças sociais, depende da sua acção e vontade. O indivíduo consciente de que é condicionado e não determinado, que é um ser inacabado, em construção, pode agir e ser autor, construtor da sua própria história, assumindo que estar no mundo significa necessariamente estar com o mundo e com os outros (Freire, 2009).

“ (...) Não tenho dúvida nenhuma de que, inacabados e conscientes do inacabamento, abertos à procura, curiosos, programados, mas para aprender, exercitaremos tanto mais e melhor a nossa capacidade de aprender e de ensinar quanto mais sujeitos e não puros objectos do processo nos façamos.” (Freire, 2009, p. 59)

Cientes de que a educação, apesar de não poder tudo, pode algo de fundamental; não sendo a chave das transformações sociais, não é também simples reprodutora da ideologia dominante; apesar de não ser uma força imbatível ao serviço da transformação da sociedade, também não é a perpetuação do *status quo*, os educadores não podem pensar que a sua acção vai transformar o país ou o mundo, mas podem demonstrar que é possível a mudança (Freire, 2009). Na verdade, a História tem dado provas de que o exemplo é uma óptima estratégia de aprendizagem - uma grande parte do que as crianças e jovens aprendem dá-se observando, adaptando e copiando aquilo que um determinado modelo faz. Sendo os educadores os seus modelos preferenciais, têm nas mãos a possibilidade, feita desafio, de os fazer encarar com positividade e espírito de aprendizagem os problemas que a vida lhes trazer, de os fazer sentir-se agentes das suas experiências e sucessos, de os levar a saborear a felicidade em si mesmos e na vida.

Acreditamos, na linha de Marques (2001), que a primeira e principal finalidade da educação é ajudar a pessoa a ser feliz, derivando daí a consecução de todos os outros objectivos: dar a conhecer o legado cultural, preparar para aprender e desenvolver ao máximo as potencialidades de cada um, realizando-se no exercício de uma ou mais ocupações. No entanto, quando falamos em felicidade não partilhamos as tendências pedagógicas recentes, das últimas décadas, que apregoam uma Escola que deve promover o bem-estar e a felicidade, sendo a aprendizagem feita pelo prazer, em oposição ao trabalho e ao esforço, favorecendo ambientes de desmotivação e afrouxamento de exigência que

possibilitam a violação de normas de conduta, a generalização de actos de indisciplina e irresponsabilidade, a desistência perante as dificuldades. Esta falsa oposição entre felicidade e esforço acarreta consequências desastrosas, transformando as escolas em ambientes hostis e inseguros, onde as virtudes cedem lugar aos vícios que deformam a vontade e obscurecem a luz da razão e da inteligência, traduzindo-se em ignorância, falta de cultura geral, pobreza de vocabulário, violência física e psicológica, contexto apropriado ao crescimento de indivíduos dependentes, incapazes de honrar responsável e activamente a sua presença no mundo, presas fáceis do império das paixões provisórias e pouco esclarecidas. Naouri (2009) vai mais longe ao afirmar que, na actualidade, tudo se organiza no sentido de seduzir a criança, de a deixar fazer o que quer, transmitindo-lhe não só que pode ter tudo, como tem direito a tudo, tornando-a assim num ser obsessivo, inseguro, amorfo e emocionalmente inapto, que não sabe gerir a sua vontade e é incapaz de encontrar o seu lugar no mundo. O que vai acontecer é que essas crianças, não sendo travadas, vão crescer e fabricar sociedades absolutamente abomináveis, onde será cada um por si, onde não haverá solidariedade.

Cabe aos educadores a árdua tarefa, porque na contra-corrente de uma sociedade consumista e mercantilista, de não deixar reduzir a felicidade a questões económicas, à riqueza e ao triunfo a qualquer preço, ao ter mais do que ao ser. A sobreposição do sucesso ao valor pessoal levará às crianças, adolescentes e jovens uma mensagem de que valem apenas aquilo que conseguem produzir ou atingir. Se não estiverem ao nível das expectativas e falharem, então não merecem ser amadas e, no extremo, a sua vida não tem valor. Importa pois, e em sintonia com Jares (2007), distanciarmo-nos deste tipo de discurso economicista e obsessivo de felicidade, apresentada num plano meramente individual.

“ (...) A felicidade nem é absoluta nem é anti-social, nem temos que a perseguir de forma obsessiva. A monotonia, o esforço desagradável, o aborrecimento, etc., por muito que nos doa, estão nos nossos percursos de vida. É evidente que não fazem parte das nossas metas, mas são parte da nossa vida, e por isso também devemos aprender a conviver com eles de forma inteligente e saber procurar alternativas.” (Jares, 2007, p.50)

Numa Escola subordinada ao êxito, os alunos recebem diplomas e preparam-se para o sucesso, mas não para lidar com frustrações, perdas, desafios e fracassos. Mostramo-nos preocupados com esta cultura do vertiginoso, do rápido, do não transcendente, do moderno e do fácil, que está a aturdir a sociedade e que faz com que, sem perspectivas visíveis de futuro e de êxito, os jovens se envolvam numa cultura de apatia e desesperança, concretizada em comportamentos de risco (Jares, 2007).

Assumimos como errado opor felicidade a trabalho e bem-estar a esforço. Defendemos que a felicidade é uma conquista que exige, por um lado, conhecimento e

sabedoria e, por outro, esforço e sacrifício pessoal, trabalho árduo e autodomínio, temperança, perseverança e coragem. Na medida em que a finalidade do Homem é a procura da perfeição, urge enfatizar o papel da Escola na promoção da felicidade (Marques, 2001) e na orientação dos processos que possibilitam às pessoas aprender e escolher os melhores caminhos de vida (Candeias, 2007), nunca esquecendo que o vocábulo educar (do latim *ex + ducere*) sugere como ponto de partida e de chegada da autêntica educação o aperfeiçoamento do educando, que deve reconhecer e actualizar as próprias capacidades pela informação adequada, tornando-se cada vez mais apto, competente, autónomo e solidário, adaptando-se ajustadamente às circunstâncias (Domingues, 2002). Educar é, pois, puxar pela excelência que há em cada um (Marujo *et al.*, 1999). Para tal, é essencial que a educação desenvolva o ensino e a aprendizagem da integração das frustrações, da dor e dos medos, numa identidade progressivamente adulta (Baptista, 2005); é fundamental que a Escola desenvolva a formação de capacidades para o exercício de uma cidadania proficiente, desde as questões de sustentação económica e cooperação na coesão social, até à resistência perante as adversidades próprias da condição humana e à aprendizagem da sã e fraternal convivência com os outros, aceitando-os e sendo aceite, num espírito de justiça e tolerância. Esta formação terá a intenção de conferir todo o potencial para cada um procurar e construir a felicidade (Peres, 1996).

“ (...) Abrir uma Escola não só deveria permitir que se fechassem cadeias ou que se preparem pessoas para o mercado de trabalho: deve proporcionar a todos a alegria de viver com ciência, consciência, competência, sentido e felicidade, ou seja, «cumprir a vida» com sentido do dever da solidariedade complementar. Aceitando as pertinentes mediações, cada um deve tornar-se protagonista da própria formação e afirmação como competente servidor da Comunidade.” (Domingues, 2002, p. 408)

A educação precisa, pois, de ser arauto de uma felicidade impregnada de cultura e de relações sociais justas e harmoniosas; marcada pela capacidade de imaginação, de sentir a paixão pela vida; vivenciada na capacidade de amar e de ser amado, perseverando no percurso de aprendizagem, muito para além dos obstáculos que vão surgindo no caminho. Xavier e Abreu (2008) referem estudos realizados por Rutter *et al.* (1980), que confirmam a importante influência que a Escola tem nos resultados obtidos pelos jovens e sugerem que,

“ (...) Ao nível da relação com os alunos, os professores deverão transmitir a mensagem de que eles têm tudo para ser bem sucedidos e serem capazes de atingir os seus objectivos fazendo-os acreditar neles próprios. Desta forma estarão os professores, a contribuir para a promoção da auto-estima dos alunos, para a sua autonomia, auto-eficácia e motivação para a sua realização.” (Xavier & Abreu, 2008, p.192)

Podemos ser mais felizes se formos optimistas em relação aos nossos próprios problemas e se encararmos com atitudes positivas mesmo as situações mais traumáticas – trata-se da capacidade de resiliência.

A Psicologia Positiva integra a resiliência na lista dos fenómenos indicativos de vida saudável, "por referir-se a processos que explicam a superação de adversidades" (Yunes, 2003, p.75). Na certeza de que a Escola se assume como um dos contextos mais importantes de desenvolvimento, socialização e promoção de resiliência (Xavier & Abreu, 2008), o educador nunca pode esquecer que aquilo que define o ser humano é a sua fragilidade, a sua vulnerabilidade. O fracasso deve ser entendido como um êxito adiado, como um desvio no itinerário da perfectibilidade humana. Nesse sentido, o trilha de cada pessoa não pode ser tão-somente a busca de equilíbrios perfeitos, de vidas sem erros ou recheadas de invencibilidades.

O caminho é a descoberta do mundo interior e de um novo entendimento das experiências reais. Há que encontrar novas forças, outros olhares, mudanças de rumos, para construir transformações que nos levem para mais perto da verdadeira e saudável alegria, apesar e a partir dos insucessos e das dificuldades. Eis o trilha que a Escola deve percorrer. Esta enorme responsabilidade, tantas vezes sentida como fardo pesado, deve ser tomada em mãos pelos educadores e transformada em desafio confiante e positivo, abrindo horizontes de esperança fecundada na crença incondicional na educabilidade de toda a pessoa humana e no reconhecimento da sua perfectibilidade, numa dinâmica de construção e realização do humano que se inscreve num percurso de itinerância antropológica, que se pretende ascendente, no sentido da evolução e do desenvolvimento.

Não podemos esquecer que a importância do professor enquanto agente de mudança, favorecendo a compreensão mútua e a tolerância, nunca foi tão patente e decisiva como neste século XXI, sendo enormes as suas responsabilidades na formação do carácter e do espírito das novas gerações (Delors, 1996).

O professor é um educador profissional que age como mediador entre o mundo e a criança, entre a cultura e o aluno (Marques, 2001). O seu trabalho desenvolve-se, por isso, num espaço relacional inevitavelmente marcado pela complexidade, pela incerteza e por uma enorme responsabilidade ética que perderá sentido e eficácia se não for apoiado numa prática de relação e de comunicação. "O processo de ensino e aprendizagem que permite aos educandos a progressiva superação de si mesmos, exige encontro e cumplicidade entre quem ensina e é ensinado" (Baptista, 1998, p.19). «Dar-se» à criança e ao jovem fortalece o vínculo da relação e é o melhor presente que o educador lhe pode oferecer – que haverá de melhor do que estarem próximos para partilharem coisas, de preferência boas? Não

devemos esquecer que, muitas vezes, é na figura do professor que estes alunos vão procurar um pouco da afectividade que não têm na Família (Xavier & Abreu, 2008).

Urge, assim, que a Escola se lance na ousadia de abrir horizontes de tomada de consciência e de mudança efectiva, alicerçados na transformação que é possível fazer, em prol da sua verdadeira democratização e missão – a educação integral de cada um para a humanidade.

A Escola desempenha um papel crucial, enquanto lugar de aprendizagem e humanismo, promovendo o desenvolvimento positivo do indivíduo, preparando-o para a vida, proporcionando-lhe ferramentas que o façam capaz de construir o seu próprio projecto, o seu futuro. A Escola precisa de “potenciar a educação humana do sujeito social autónomo e inventivo” (Galeffi, 2001, p. 23). Para isso, a aprendizagem tem de ser muito próxima dos contextos da vida, na comunidade, proporcionando ao indivíduo um campo de possibilidades socioeducativas que lhe permita compreender melhor a vida e o seu lugar no mundo, reforçar a capacidade permanente de acção cívica e de participação cidadã.

Assim, a educação ao longo da vida é a resposta para a procura de sentido vivenciada pela sociedade actual, passando a ser um assunto que diz respeito a todos os cidadãos que, mais do que simples consumidores passivos da educação, passam a ser actores, podendo experimentar diversas situações educativas. Desta forma, ao integrar o informal no formal, a educação transforma-se numa produção constante da sociedade que passa a ser inteiramente responsável por ela, transformando-se através dessa mesma educação (Delors, 1996).

Nesta linha de orientação, a Comissão de Desenvolvimento Social das Nações Unidas (2005), reunida na cidade de Nova Iorque, reafirmava que os melhores investimentos para a sociedade são aqueles que se direccionam para o desenvolvimento permanente de cada pessoa, sendo a educação a melhor das apostas nesse sentido. Imbuída desta convicção, Baptista (2005) defende que os grandes desafios ligados ao progresso da humanidade se colocam ao nível da educação, entendida como um direito, como uma dimensão da própria vida, correspondente ao dever da aprendizagem, encarado como uma responsabilidade pessoal de honrar a sua presença no mundo.

Neste paradigma da educação ao longo da vida, a Escola pode desempenhar um papel crucial, reafirmando-se como um lugar de aprendizagem, de cultura e de humanismo, capaz de fazer a diferença pela presença pessoal, física e humana daquele que ensina, pela autoridade pedagógica do professor que transporta para o saber o seu afecto, as suas memórias e o testemunho de uma experiência vivida, assumindo-se como adulto de referência, aceitando-se como modelo e estabelecendo plataformas de compromisso com

outros actores, num contexto comunitário, propiciador de educação para todos, ao longo da vida, potenciando o desenvolvimento de cada pessoa. Para isso, urge que a Escola active os seus modos de ligação à comunidade, multiplicando-os e reinventando-os (Baptista, 2005), até porque ela já “não é o único local de aquisição do saber elaborado” (Gadotti, 1994, p.6). A Escola concorre, nessa função, com muitas outras instituições ou ambientes onde o educando participa, devendo portanto saber articular-se com eles e tirar partido dessa realidade. Nela, todos os alunos devem aprender a ser sociáveis e capazes de se assumirem com dignidade na sua vida de relação com os outros, com vista a uma integração plena na sociedade, dotados de um conjunto de conhecimentos e capacidades que lhes permitam gerir autonomamente os seus projectos de vida. Deste modo, a Escola já não é vista, apenas, como um lugar de transmissão de conhecimentos, deixando de ser somente «ensino» para passar a ser também «educação», dizendo respeito a todos os cidadãos, que passam a ser actores e já não simples consumidores passivos duma educação dada pelas instituições.

A Escola, encarada na sua totalidade, deve tornar-se espaço de aprendizagem colectiva, verdadeiro contexto de formação (Canário, 2005), promotora de uma educação capaz de ir para lá das metas académicas tradicionais, de uma cultura humanista, com uma intencionalidade pedagógica clara, dando sentido ao caminho – educar e orientar o olhar para o optimismo, para o positivo, para a competência pela exigência, para o diferente.

Ancorados numa matriz humanista de valorização da dignidade de cada pessoa, entendemos que a educação, verdadeira missão da Escola, precisa de acolher em si toda a força da diversidade cultural que, por um lado, favorece novas relações de encontro e de comunicação entre as pessoas e, por outro, não raras vezes, conduz a relações marcadas por disfuncionamentos e rupturas. Esta diversidade é, segundo Patrício (2002), um facto incontornável, na medida em que o mundo é cosmodiverso, sociodiverso, antropodiverso. A experiência axiológica e estética do ser humano é feita na diversidade, vivida como um valor. O mundo da pessoa é o mundo da diversidade porque cada pessoa é única e a sua singularidade, resultante da sua autonomia e liberdade, distingue-a radicalmente das outras pessoas. Porém, sendo uma realidade incontornável, ela é também objecto de fascínio e de inquietação. A diversidade é objecto de fascínio porque, nela, o sujeito se revê no seu próprio ser, enquanto plural e ao mesmo tempo uno e único. Na modernidade, ela é também objecto de inquietação, na medida em que se configura como uma potencial ameaça à identidade (Carvalho, 2000). Assim, esta diversidade cultural coloca à Escola novos desafios, ao nível das práticas educativas e, sobretudo, de uma nova antropologia, de uma

nova ética, tendo como horizonte educar na inclusão para preparar para a cidadania, com autonomia e em democracia.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) proclama que “Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva; um mundo onde caibam muitos mundos.” Estes postulados axiológicos devem estar claramente identificados no projecto educativo da Escola, enquanto expressão da sua identidade.

O desenvolvimento da acção educativa envolve a participação de professores, alunos, funcionários, pais e encarregados de educação e entidades locais. Os esforços destinados a eliminar os efeitos do individualismo e do isolamento no ensino conduziram a amplas tentativas de reculturar a Escola, de acordo com princípios mais colaborativos (Hargreaves, 2006). Nesta perspectiva, a defesa de uma identidade própria não pode explicar por parte da Escola, a opção por uma lógica de funcionamento surda aos apelos do mundo de que é parte integrante e donde, afinal, vem o alimento que justifica a sua razão de ser. Com efeito, uma Escola aberta ao meio é uma Escola que marca o mundo exterior, que se afirma como capaz de acolher dentro de si mesma, a interpelação que lhe chega de fora. Para a construção desta nova Escola, cada interveniente terá que reconhecer o seu papel, de uma forma reflexiva e dinâmica pois, como afirma Nóvoa (1995, p. 96), “a passagem de um sistema de ensino de elite para um sistema de massas implica um aumento quantitativo de professores e alunos, mas também o aparecimento de novos problemas qualitativos, que exigem uma reflexão profunda”.

A Escola deverá ser, assim, o espaço privilegiado da prática da democracia, criando igualdade de oportunidades para todos os cidadãos, como ponto de convergência das expectativas sociais quanto ao que deverá ser o indivíduo adulto. Cientes de que o grande objectivo da educação é formar para a humanidade, só através dela se pode alcançar o desenvolvimento integral da personalidade, formar pessoas como valores de uma sociedade e aspirar a uma realidade mais humana (Azócar, 2006). Neste sentido, a Escola, em particular a Escola pública, deve promover o desenvolvimento positivo do indivíduo, preparando-o para a vida, proporcionando-lhe ferramentas que o façam capaz de construir o seu próprio projecto numa sociedade do conhecimento que, para ser verdadeiramente democrática, solidária e justa, precisa de se alicerçar em valores como o respeito pelo tempo do Outro, a sensibilidade, a paciência, a atenção, a escuta e as atitudes de ajuda (Baptista, 2005).

Enquanto serviço para a cidadania e para a democratização, a Escola deve basear-se numa educação crítica que tem como pressupostos a participação activa, a discussão e o diálogo, assente no princípio “aprender a democracia pela prática da participação” (Lima, 2000, p. 34), o que implica sujeitos capazes de preconizar transformações sociais e com competência para a realização de projectos comuns, alcançada através da percepção da interdependência e da procura permanente da compreensão do Outro. Entende-se, nesta perspectiva, que a Escola deve ter uma dupla função: entidade directamente responsável pela promoção do acesso e sucesso educativo, que constitui uma condição básica para a equidade social e, instituição central no processo de desenvolvimento comunitário.

Assim, é preciso que a Escola crie contextos reflexivos, de aprendizagem a partir dos erros, com perspectivas de mudança e futuro positivo. Urge que a Escola eduque o olhar, assumindo-se como comunidade relacional, promovendo e reinventando espaços de realização numa permanente aventura de alteridade, assumindo-se como verdadeiro lugar antropológico, terminologia cunhada por Marc Augé, simultaneamente princípio de sentido para os que a habitam e princípio de inteligibilidade para os que a observam, pensando simultaneamente a identidade e a relação (Augé, 2007). Uma Escola que seja espaço relacional, de identidade e de história; espaço aberto e hospitaleiro, ao qual se pode dirigir toda a espécie de pessoas, numa atitude de partilha sem relutância; espaço público que reconhece o valor original e enriquecedor da diversidade e que incita as pessoas que são diferentes a desenvolverem um diálogo que valha a pena, porque fonte de enriquecimento e de futuro (Bauman, 2006).

Apostada na heterogeneidade social e relacional, a presença do desconhecido na Escola é um destino feito certeza. Se por um lado personifica o risco e o desassossego, por outro abre possibilidades de ganho e enriquecimento. A Escola não pode esquecer que a identidade se constrói e promove (Patrício, 2002). Ela é formada por continuidades e semelhanças que se conservam e persistem e, também, por descontinuidades e rupturas que lhe conferem um carácter dinâmico e evolutivo. Nestas questões identitárias, torna-se imprescindível considerar o binómio identidade/alteridade, na medida em que a verdade da pessoa não está no seu ser sujeito considerado em si mesmo, mas na sua correlação com os outros sujeitos. Como diz Levinas (2007), a identidade constrói-se e estrutura-se no exacto momento do reconhecimento da alteridade, pois só o Outro, o «rostro» na expressão de Levinas, pode romper com a identidade totalitária. O encontro entre duas pessoas portadoras de cultura diferente, não exigindo a negação da própria identidade, também não pede a negação da diversidade, em nome da identidade. Pensando o Outro como ser diverso, propõe-se uma relação simétrica, de horizontalidade e de legitimidade do Outro

enquanto outro (Gonçalves, 2004), resultando daí um sujeito com uma identidade aberta que comporta a alteridade e a diversidade. Deste modo, a diversidade deixa de ser uma ameaça à identidade, assumindo-se, pelo contrário, como constitutiva da própria identidade da pessoa. Por isso, em vez de se temer a perda de identidade, deve-se apostar na transformação da identidade, no espaço e no tempo, assumindo a complexidade e a dimensão processual da construção da pessoa (Carvalho, 2000). A presença do Outro, em vez de constituir uma ameaça, abre horizontes de liberdade e de aprendizagem permanente (Baptista, 2005).

Cabe à Escola, enquanto espaço público, aprender a reconhecer o Outro na sua identidade pessoal, aberta, dinâmica e relacional; ser capaz de olhar para o «chão» histórico, cultural e simbólico dos seus alunos; ensaiar, pôr à prova e descobrir um *modus vivendi* que permita tornar a convivência mais agradável entre a identidade e a alteridade, num contínuo respeito pela privacidade e direito ao anonimato (Bauman, 2006). Neste sentido, a promoção do diálogo surge como uma exigência ética da educação, da Escola. Na verdade, pelo diálogo potencia-se a capacidade de estabelecer uma relação com o Outro, muito para além daquilo que se diz ou se transmite. Jares (2007) defende o diálogo como um factor essencial para melhorar a qualidade de vida das relações humanas, afirmando que quando ele é rompido, se inviabilizam possibilidades de convivência e de resolução de conflitos. O poder da consequência afectiva e educativa do que dizemos merece que aprendamos a falar de forma mais positiva, perspectivando o futuro com esperança. Para além do diálogo, entendemos, como Jares, que a ternura e a afectividade são também necessidades vitais dos seres humanos, podendo a sua ausência provocar problemas de convivência. “Por isso, a alfabetização da afectividade e da ternura deve ser um objectivo prioritário de todo o processo educativo” (Jares, 2007, p. 44). Na mesma linha de pensamento, Marques (2001), inspirado na obra de Aristóteles (*Ética a Nicómaco*, século IV a.C.) e de Tomás de Aquino (*Suma de Teologia*, século III), defende que a amizade, sendo essencial ao Homem na sua busca de felicidade, deve marcar presença indispensável na Escola. Entendida como a “recíproca afeição manifesta” (Marques, 2001, p. 72), a amizade não é um simples sentimento passageiro, semelhante a uma paixão. Ela é um mútuo acto de vontade de bem-querer (benevolência), que se prolonga e repete no tempo e obriga a um bem-fazer (beneficência), tornando-se um hábito. Sendo um hábito, a amizade exige comunicação, concórdia, convívio, semelhança e reciprocidade.

“ (...) Se não pode existir amizade sem que estas propriedades estejam presentes, então é necessário que o professor seja capaz de fomentar a sua presença na sala de aula. Se a benevolência, a beneficência, a concórdia e o convívio estiverem presentes na sala de aula, os actos de indisciplina, insubordinação e rebeldia nunca chegam a existir, porque os amigos não desejam que a amizade acabe, uma vez que a amizade é geradora de alegria e felicidade.” (Marques, 2001, p. 73)

Numa Escola que acolhe, pelos laços do diálogo, da afectividade e da amizade, uma diversidade de pessoas e de credos, respeitando as comunidades e o meio onde se inscreve, há espaço para experienciar a integração ou reintegração, sem destruir as diferenças, mas antes celebrando-as como uma realidade, de facto enriquecedora. Contactar com a diferença permitirá uma coexistência gratificante. Aprender a discernir o que é o bem comum e o que é necessário fazer para o alcançar e manter fecundará uma comunidade de proximidade. A Escola deve, portanto, promover uma cultura da mixofilia, definida por Bauman (2006) como um forte interesse e desejo de mistura com as diferenças, com os que são diferentes de nós, como forma de abrir caminho para aventuras e experiências extraordinárias e desconhecidas.

Citando Coménio na *Didáctica Magna*, Patrício (2002) assume a Escola como oficina de humanidade. Afirma que em cada pessoa reside a *humanitas* do Homem, e cada um deve ser Homem, realizando essa *humanitas* da forma única que corresponde à pessoa única que é. Por isso, cabe à Escola a missão de realizar esse trabalho de humanização pessoal e de integral personalização, a que chama educação, pois como defende Azevedo (2003), se a escola é uma casa de aprendizagem e de educação, ela tem de assumir a sua missão de educar referenciada a um quadro de valores. Uma vez que cada pessoa é única, autónoma, livre e criativa, compete à Escola promover uma educação para a liberdade, para a criatividade, para a apropriação criativa da cultura, para o diálogo na alteridade e na diversidade. Nesta extraordinária aventura de educar, comungamos do desejo de Baptista (2005) em almejar uma Escola:

- **Comunidade de pessoas ligadas umas às outras por laços de proximidade**, alicerçados na partilha de um património de memórias, valores e aspirações e promovidos por um espírito de valorização mútua; uma Escola instituída como lugar de esperança;
- **Comunidade de acção**, com uma estratégia de desenvolvimento própria, não abdicando de tomar decisões sobre o futuro desejado;
- **Comunidade democrática**, funcionando como espaço de participação sensível e responsável, alicerçado sobre os valores da justiça, da paz e da solidariedade;

- **Lugar antropológico de identidade, de afectos e de memória**, capaz de acolher a diferença, pela hospitalidade, numa relação de proximidade e reconhecimento, potenciadora de encontro e de verdadeiros laços sociais, sem sacrificar a distância necessária ao respeito pela intimidade e singularidade pessoais;
- **Comunidade-aprendente**, com uma atitude de busca e reflexão permanente, procurando o sentido das suas práticas;
- **Comunidade eticamente comprometida com o futuro**, apostando num presente feito de melhorias progressivas, de medidas simples e passos tateantes;
- **Comunidade-testemunho de humanidade**, aberta à infinita pluralidade de horizontes de sentido, sempre pessoais e únicos.

Evidencia-se, assim, que queremos viver numa Escola verdadeira oficina de humanidade, que pode fazer a diferença; verdadeira comunidade educativa que interage, pensa, decide, planifica, enfim, vive (Baptista, 2005), criando relações de proximidade, confiança e trabalho conjunto num percurso global de desenvolvimento. Apostamos numa Escola aberta ao meio, que marca o mundo exterior, que se afirma capaz de acolher dentro de si mesma, a interpelação que lhe chega de fora.

Para a construção desta nova Escola, cada interveniente tem que reconhecer o seu papel, de uma forma reflexiva e dinâmica, assumindo o desafio ético de construir laços de co-responsabilidade, alicerçados no diálogo e na colaboração, num caminho de exigência crescente que tem por horizonte o desafio maior de educar para a humanidade.

2. O professor como mediador pedagógico

Ser professor significa assumir a plenitude do compromisso com essa exigência do tempo a que chamamos futuro.

Isabel Baptista (2005)

A sociedade contemporânea é responsável pelo eclodir de uma nova consciência, a de reflectir sobre o valor da pessoa humana na sua diferença e especificidade.

Todos os projectos de mudança implicam uma teia de compromissos e contratos que, funcionando como quadros estruturantes de relações humanas, condicionam os itinerários pessoais e, conseqüentemente, as estratégias de acompanhamento. Tendo subjacente uma concepção de pessoa relacional, os modelos de intervenção socioeducativa visam manter em aberto o espaço de interacção entre o indivíduo e a sociedade, onde emerge o sentimento de proximidade humana (Baptista, 2004; 2002).

Os professores são, a cada dia que passa, convocados para o serviço de uma Escola aberta ao mundo, interventiva, capaz de transformações positivas. Não raras vezes, muitos professores sentem-se desconfortáveis com as escolhas que são obrigados a fazer, seguindo programas que visam apenas atender a sucessos, deixando de parte a discussão de atitudes, o aprofundamento de conteúdos importantes e as boas práticas de atender às necessidades dos alunos. Acabam por ver-se apanhados na teia da performatividade, pelo empenho com que querem corresponder aos imperativos da competição e cumprimento de metas, abrindo caminho para que a eficácia do profissional técnico prevaleça sobre as boas práticas do serviço ético e humanista do professor-educador (Ball, 2005).

Surge então o desafio de «contrariar» o sistema de ensino estabelecido, cada vez mais economicista, centrado em cumprir as «regras do jogo» da estrutura educacional, impostas de cima para baixo, preocupado com o cumprimento dos objectivos curriculares e programas de conteúdos, não dispondo de tempo nem de condições objectivas para fazer mais do que isso. Ter a ousadia de ao profissionalismo funcionalista, centrado no cumprimento do programa obrigatório e sua didáctica, fazer suceder o profissionalismo reflexivo, fundado na reflexão sobre a prática e na capacidade de tomar decisões adequadas, pressupondo uma visão mais ampla e uma implicação maior no acto pedagógico (Canário, 2005).

“ (...) A função de um professor não está circunscrita aos objectivos da sua matéria de ensino. Concorre para a realização dos objectivos comuns a um ciclo de estudos e dos fins gerais da educação. Exerce sobre os educandos que lhe são confiados uma influência geral e permanente. Ou seja, mais do que apenas instruir, um professor ou professora forma, educa. Instrução e educação são as duas faces indissociáveis da função docente (...). Assim, um profissional de educação não é apenas um profissional da instrução nem de qualquer educação, é *profissional do direito à educação*.” (Monteiro, 2004, p. 12 e 15)

Neste contexto, Cortesão (2006) defende que o professor deve ir para além de «tradutor» do saber produzido, tornando-se multicultural, capaz de transformar as diferenças socioculturais em fonte de riqueza pedagógica, contribuindo para alargar os horizontes de todos os envolvidos. O professor tem, assim, um papel fundamental e indispensável na nova ordem social, não podendo limitar-se a ensinar as «regras do jogo», devendo convidar ao abandono da segurança do ninho, empurrando para fora, para a viagem pelo desconhecido (Serres, 1993). Como autêntico pedagogo, deve desenvolver uma relação de empatia com os alunos e, de forma serena e criativa, encontrar os processos motivacionais que conduzam à participação e compromisso de aplicação honesta e aturada na comum tarefa de aprender e ensinar (Domingues, 2002).

Neste percurso de mudança e transformação, compete ao professor-educador (terminologia adoptada por nós, na esteira de Ball, 2005), ou professor multicultural (Cortesão, 2006; Silva, 2003), ou professor intermulticultural (Cortesão & Stoer, 1997) ou ainda professor intelectual transformador (Aronowitz & Giroux, 1992), identificar e interpretar os problemas, procurar soluções, desejando o melhor do Outro, levando-o a dar passos concretos e positivos; contribuir para que cada um se comprometa com o futuro, abrindo horizontes optimistas de esperança e confiança; gerir os conflitos resultantes da interacção na diferença, construindo relações harmoniosas abertas à diversidade que enriquece. Concordamos com Silva (2003), quando atribui ao professor com estas características uma sensibilidade sociológica e antropológica, que o impede de encarar o horizonte da sua prática profissional confinada apenas ao interior da sala de aula, encarando o relacionamento com as famílias e com a Comunidade como algo natural, pondo em prática uma pedagogia multicultural. Cortesão e Stoer (1997), procurando precisar um pouco mais as características deste professor, apresentam o seguinte perfil: um professor que não é daltónico, na medida em que é sensível à heterogeneidade dos alunos com quem trabalha; um professor capaz de analisar, identificar e compreender as características dessa heterogeneidade; um professor capaz de adequar os métodos e os conteúdos em função das características dos alunos com quem trabalha; um professor capaz de se questionar sobre os resultados dos alunos, em particular se não forem muito positivos. Em suma, um

professor que se configura, cada vez mais, como um comunicador capaz de atravessar fronteiras sociais e culturais, quer pelo contacto diário com os seus alunos, como pelo contacto regular com as suas famílias e outros membros da comunidade (Silva, 2003).

O Relatório Delors para a UNESCO (1996) legitima as características do professor anteriormente enunciadas, ao evidenciar o papel do professor e a forte relação que estabelece com os alunos, como o cerne do processo pedagógico, uma vez que a grande força do professor não reside simplesmente em debitar informações ou conhecimentos, mas no exemplo que dá, manifestando curiosidade e abertura de espírito, e mostrando-se pronto a sujeitar as suas hipóteses à prova dos factos e até a reconhecer os próprios erros.

É neste contexto que surge a mediação de aprendizagem como acção que tem por mira o processo de desenvolvimento humano global e integral, como prática potenciadora de encontro e comunicação, capaz de promover relações interpessoais positivas, marcadas pelo contágio do exemplo, onde o professor-educador ocupa, naturalmente, pelo contágio do exemplo, um lugar de eleição insubstituível, pois nada poderá sobrepor-se à sua presença humana e física.

“Nem mesmo os mais avançados produtos da tecnologia, por muito úteis e necessários que sejam, poderão sobrepor-se à lição que nos é dada pelo gesto, pelo olhar e pela palavra daquele que se dispõe a testemunhar um conhecimento temperado pela memória do vivido, pelo sentimento e pela razão. Pela subjectividade, portanto [do professor].” (Baptista, 2001)

Trata-se de humanidade, portanto. Assim, o professor-educador, e de modo muito particular o professor-director de turma, participando no processo humano de contágio, tem a responsabilidade moral acrescida de se educar e de educar os outros para o optimismo, na certeza de que esta é a via para mais saúde mental e física e maior felicidade. Sendo um dos modelos preferenciais dos educandos, tem nas mãos a possibilidade, feita desafio, de os fazer encarar com positividade e espírito de aprendizagem os problemas que a vida lhes trazer, de os fazer sentir-se agentes das suas experiências e sucessos, de os levar a saborear a felicidade em si mesmos e na vida. O poder do professor-educador é o poder pessoal de influenciar profunda e inconscientemente a personalidade de seres humanos em formação, bem como o poder escolar de avaliar as aprendizagens dos educandos, com consequências que podem ser decisivas para o desenvolvimento da personalidade e vida de cada um.

Neste processo em contínua construção, nenhum professor, e nenhum professor-director de turma em particular, passa sem deixar marcas nos seus alunos, não podendo por isso esquecer que ser educador é como estar constantemente em palco, pois os educandos,

mesmo que não pareçam, estão continuamente a «beber» todas as suas atitudes para mais tarde as imitar. E é bem melhor que copiem entusiasmo e alegria de viver do que desencanto e discursos negativistas sobre a vida (Marujo *et al.*, 1999).

Entendemos, como Freire (2009) e Jares (2007), haver uma relação entre a alegria necessária à actividade educativa e a esperança de que juntos, professor e alunos, podem aprender, ensinar, inquietar-se, produzir e resistir aos obstáculos. Em sintonia com os autores, afirmamos que a esperança faz parte da natureza humana, uma vez que o ser humano, sendo inacabado e disso estando consciente, sente-se predisposto a participar num constante movimento de busca com esperança.

O professor-educador, e o professor-director de turma em particular, tem de sentir e deixar claro que a desesperança - a negação da esperança - não é um modo natural do ser humano, mas uma distorção da esperança. O ser humano é, por natureza, um ser de esperança e deve lutar para diminuir as razões que o possam ter transformado num ser desesperançado (Freire, 2009). Enquanto mediador pedagógico, cabe ao professor-educador ser arauto da esperança num futuro a construir, num amanhã feito desafio de possibilidades a concretizar, apostado numa mudança que é possível.

“ (...) Só um sujeito verdadeiramente implicado no seu presente se torna capaz de futuro. Este é, afinal, um dos grandes paradoxos do tempo: é no presente que podemos ser sujeitos de passado e de futuro. Que podemos, enfim, tomar conta do tempo que nos coube viver.

A tarefa do educador está, de um modo muito especial, marcada por esta misteriosa relação com as diferentes dimensões do tempo. Cabe-lhe dar «rosto ao futuro», ajudando a abrir portas para um mundo que, em rigor, lhe é desconhecido.” (Baptista, 2005, p.43)

O professor, enquanto mediador pedagógico, é um educador e adulto de referência, promotor de relações interpessoais positivas, marcadas pelo contágio do seu exemplo insubstituível, com uma intencionalidade pedagógica clara. Enquanto agente de mediação da aprendizagem, assume o desafio de despertar relações positivas e contínuas, entre os alunos e o vasto e diferenciado conjunto de oportunidades de aprendizagem. Verdadeiro condutor de sentido (Baptista, 2005), o professor-educador é também o gestor de conflitos. Deve subordinar a sua acção a um conjunto de princípios éticos, alicerçados na sua autoridade pedagógica e numa consciência profissional exigente, necessariamente inquieta, reflexiva e interrogativa.

Assumimos a necessidade, feita desafio, do professor-educador inovador, que vivendo em terreno imprevisível, ousa criar dispositivos permanentes que permitam construir práticas que ainda não existem (Canário, 2005), na tentativa de encontrar soluções adaptadas para responder às necessidades reais dos seus alunos e da sua comunidade,

tendo como horizonte uma educação integral e uma cidadania social mais activa e responsável. Um professor atento ao que se passa no mundo e nos diferentes contextos de origem dos alunos, capaz de levar para o contexto de sala de aula reflexões relevantes para os alunos, relacionando conhecimentos académicos e não-académicos, ultrapassando assim o monoculturalismo, o que favorece o processo de democratização real da Escola, esbate os conflitos com as famílias e promove a proximidade professor-aluno (Cortesão, 2006), dando sentido ao caminho.

Convictos do seu papel privilegiado como agente de socialização na Escola, tanto ao nível comportamental como normativo (Castro, 1995), daremos particular atenção ao director de turma, encarando-o como o professor que atende aos aspectos de desenvolvimento, de maturação, de orientação e de aprendizagem de cada aluno, mas também do todo da turma (Coutinho, 1994); como o professor que conhece bem os seus alunos, que coordena uma equipa pedagógica, promove a aproximação de todos os membros da equipa educativa, estimula a concepção e realização de projectos, centraliza e distribui toda a informação disponível (Marques, 2002); como o professor que conhece o meio escolar, se relaciona com as famílias e coordena a acção do grupo de professores da turma (Coutinho, 1994); enfim, como o professor que faz a ligação entre a escola e os pais, sendo o mensageiro entre os alunos e os órgãos da escola (Marques, 2002).

Esta enorme responsabilidade, tantas vezes sentida como fardo pesado, deve ser tomada em mãos e transformada em desafio confiante e positivo, tomando a decisão clara e objectiva daquilo que verdadeiramente se deseja transmitir, abrindo horizontes de esperança fecundada na crença incondicional na educabilidade de toda a pessoa humana e no reconhecimento da sua perfectibilidade.

Sendo um adulto de referência, pelo seu testemunho vivo e presente, numa relação de frente a frente, o director de turma deve partir do saber fundamental de que a mudança pode ser difícil, mas é possível, devendo esperar e procurar o melhor do Outro, levando-o assim a dar passos concretos que o transportarão para mais perto dos seus sonhos.

2.1 A prática de mediação pedagógica

Na sua condição de profissional autónomo e reflexivo, os professores honram o privilégio de estarem intencionalmente presentes na vida do outro quando se abrem, eles próprios, à dimensão do risco que toda a relação de ensino comporta.

Isabel Baptista (2005)

Entendemos a mediação pedagógica como acção, prática social, dinâmica pedagógica que procura restaurar laços perdidos e/ou fragilizados, mudar campos pretensamente separados ou em dissonância, tendo como mira o processo de desenvolvimento humano global e integral (Silva, 2007).

A prática de mediação apresenta-se como potenciadora de encontro e comunicação, de diálogo entre pessoas e grupos e, numa perspectiva mais abrangente, criadora de relações verdadeiras de partilha e duradouras no tempo. Trata-se de promover relações interpessoais positivas, com intencionalidade pedagógica, impulsionadoras de actividade, criatividade e solidariedade, marcadas pelo contágio do exemplo, onde o professor-educador ocupa, naturalmente, um lugar de eleição insubstituível, pois nada poderá sobrepor-se à sua presença humana e física. E na verdade, a História tem dado provas de que o exemplo é uma óptima estratégia de aprendizagem – uma grande parte do que as crianças e jovens aprendem dá-se observando, adaptando e copiando aquilo que um determinado modelo faz.

Uma das tarefas mais importantes da prática de mediação educativa consiste em proporcionar condições para que o educando, nas suas relações com os outros, possa ensaiar a experiência profunda de assumir-se, como ser social, pensante, comunicante, capaz de transformar e de criar a sua própria história (Freire, 2009). A acção educativa, quando exercida com sabedoria, deve garantir o apoio que possibilita a progressiva autonomia da pessoa humana, atingindo a sua plenitude quando o educando conquistar e assumir a sua própria liberdade, na responsabilidade com ele próprio, com os outros e com o mundo.

Ao director de turma cabe estimular o desenvolvimento de uma progressiva autonomia, criando e respeitando amplos campos para a decisão livre do educando, onde este possa manifestar a sua iniciativa e criatividade e desenvolver autonomamente os seus projectos (Baptista, 1999). O respeito pela autonomia e dignidade do Outro é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder (Freire, 2009). A este propósito, Roldão (1995) esclarece que, apesar de ao director de turma ser atribuída a responsabilidade de mediação do processo educativo, não se pode esquecer o papel regulador do aluno em todo

esse processo. Enquanto experiência de contacto, de comunicação e de sensibilidade, é na relação que se joga o equilíbrio, sempre instável e precário, entre o desejo de influência e o respeito pela subjectividade do Outro. Como educador, o director de turma precisa de aprender a fazer, cada vez melhor, a «leitura» do mundo que fazem aqueles com quem trabalha, não podendo desconsiderar o seu saber de experiência feito, a sua explicação do mundo, da qual faz parte a compreensão da sua própria presença no mundo. Assim, a «leitura do mundo» deve preceder sempre a leitura da palavra (Freire, 2009).

A capacidade de aprender mais está dentro de cada pessoa, pelo que o projecto pessoal de cada um e o seu desejo de aprender são elementos decisivos para a busca de saberes e competências, em todas as dimensões da vida (Magalhães, 2007). Esta capacidade de aprender não é apenas para nos adaptarmos, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a. Assim, aprender transforma-se numa aventura criadora, capaz de construir, de reconstruir, de constatar para mudar, o que não se conseguirá fazer sem abertura ao risco (Freire, 2009). É o desejo de tentar compreender, de dar sentido, que leva o aluno a aprender (Marques, 2001) e é a certeza de que é preciso mudar que confere o êxito dos educadores. Paulo Freire (2009) fala da vocação para o «ser mais» como uma expressão da natureza humana, histórica e socialmente constituída, daí que a crença na educabilidade de todo o ser humano advém da sua tomada de consciência de que é um ser inconcluído, inacabado.

Sem a adesão motivada das pessoas aprendentes não é possível falar em mediação da aprendizagem. Contudo, como suporte à motivação e mobilização das pessoas para a aprendizagem, na e com a vida, está uma prática de reconhecimento humano (Rodrigues, 2007). Na medida em que o mediador reconhece o Outro e com isso lhe confere e o investe de uma autoridade moral, está motivado para o tratar com o valor que tem. Assim, estes gestos de reconhecimento e de afirmação significam que, para além dos papéis sociais que cada um assume, é valorizado e estimado socialmente na sua singularidade pessoal. Desta forma, o indivíduo constitui-se como pessoa, na medida em que, a partir da perspectiva dos outros que o aceitam ou encorajam, aprende a referir-se a si mesmo como um ser a quem se atribui determinadas propriedades e capacidades. E quantas vezes o director de turma nem imagina o significado e contribuição que um simples gesto ou palavra seus têm na formação dos educandos.

A aprendizagem, embora seja um processo ao longo da vida e um acto eminentemente pessoal, carece de apoio e orientação. Por isso, a mediação da aprendizagem é a prática socioeducativa que assume o desafio de despertar uma relação positiva e contínua, entre cada pessoa e um conjunto de oportunidades de aprendizagem

vasto e diferenciado (TCA, Caderno Pedagógico, 2005). A função essencial do director de turma é contribuir para melhorar a relação educativa, através de uma orientação continuada da vida escolar do aluno (Marques, 2002). Enquanto professor que atende aos aspectos do desenvolvimento, da maturação, da aprendizagem e da orientação da turma e de cada aluno, o director de turma proporciona a sua formação como pessoa, através de uma educação integral. Ajudando o aluno a assumir as suas dificuldades, orientando-o no processo de ensino-aprendizagem, abre-lhe caminhos de descoberta dos seus próprios valores e interesses (Coutinho, 1994). Importa que o director de turma não esqueça que o ponto fulcral da sua acção orientadora visa a melhoria do aluno, tomando como ponto de apoio a actividade escolar. Se perder de vista a melhoria pessoal na função orientadora, a natureza educativa desvirtua-se e a sua eficácia é reduzida a um simples carácter instrumental (Sánchez, 1997).

O director de turma é, antes de mais, um educador com a tarefa de orientar os alunos, de estabelecer laços de comunicação e de convívio e coordenar actividades no âmbito da turma. Acompanhando cada aluno numa multiplicidade de papéis e relações, a atenção do director de turma à sua integração na turma e na Escola faz-se em interligação com o colectivo dos alunos da turma, dos professores e outros intervenientes na Escola, necessitando de uma colaboração sólida com a família, para que todas essas relações tenham um desenvolvimento harmonioso (Zenhias, 2004). O director de turma deve conhecer cada um dos seus alunos para os poder ajudar no processo de aprendizagem e, para que esse objectivo seja alcançado, convém que conheça os pais dos alunos e seja capaz de estabelecer uma comunicação eficaz com os outros professores da turma. Ele é o eixo em torno do qual gira a relação educativa (Marques, 2002), ocupando uma posição privilegiada na comunidade escolar (Diogo, 1998). Tendo como objectivo final a orientação do aluno em todos os aspectos da sua formação, o seu desenvolvimento pessoal e a sua socialização, o director de turma ocupa uma posição de interface entre diferentes subsistemas (alunos, professores e encarregados de educação) que lhe confere especial competência para o envolvimento, de forma activa e participada, dos diferentes actores no processo de construção da identidade intelectual, moral, afectiva e psicomotora dos alunos (Diogo, 1998), trabalhando em estreita colaboração com todos os que estão directamente implicados no projecto educativo e na vida escolar dos alunos, contribuindo, desta forma, para a criação de um ambiente mais adequado ao seu desenvolvimento. Comunica com os pais, coordena as actividades dos professores da turma, conhece e intervém na organização escolar, avalia o trabalho realizado (Coutinho, 1994). A relação educativa é o resultado do cruzamento de todas essas variáveis, com particular destaque para o processo de

comunicação. Ao director de turma cabe estabelecer o ponto de união e dinamizar a ligação entre os diferentes intervenientes implicados na relação educativa: o aluno, o grupo-turma, os professores da turma, as famílias, os órgãos da escola e a comunidade envolvente (Marques, 2002), resultando daí evidentes benefícios não só para os alunos mas também para a escola, para os professores, para as famílias e para a sociedade, numa perspectiva de realização pessoal de todos e de cada um (Coutinho, 1994).

Entendendo a prática mediadora como um acto de intermediário, de um terceiro, estratégico e de intervenção (Silva, 2007), podemos afirmar que não existe mediação sem mediador, sem uma terceira pessoa que estabelece pontes, que cria dinâmicas capazes de reinventar lugares de verdadeira proximidade. Por outro lado, também só existe mediação na medida em que as partes envolvidas reconheçam e aceitem o mediador. O director de turma só é capaz de desempenhar a sua função de mediador se a sua autoridade for reconhecida pelas famílias e pelos alunos (Marques, 2001). A influência e reconhecimento do director de turma depende muito do seu exemplo, pois educa-se por aquilo que se é e não tanto pelo que se diz. O director de turma educa pelas suas atitudes, pela forma como age e como se relaciona com os outros, sendo a sua figura fundamental para contrariar a solidão e o anonimato de muitas escolas, criando oportunidades para o estabelecimento de relações de proximidade com os alunos. A este propósito, Diogo (1998) fala de uma relação directa entre o director de turma e o aluno, centrada no desenvolvimento afectivo da criança ou jovem, com um carácter mais pessoal e emocional, uma vez que o director de turma, pelas funções que exerce, tem tendência a considerar o aluno, primeiro como pessoa, na sua individualidade, e só depois o considera como elemento do grupo-turma, ao contrário do que habitualmente a Escola e os restantes professores tendem a fazer. O director de turma é um adulto significativo, alguém que educa pelo exemplo e que, com a sua presença, é uma força capaz de fazer crescer ou de impedir a amizade, essencial para o ambiente dentro da sala de aula e na Escola (Marques, 2001).

Apostamos numa mediação pedagógica necessariamente optimista e ambiciosa (Carvalho & Baptista, 2004), pois é sempre numa perspectiva de ganhos, pessoais e sociais, que a pedagogia se posiciona. Ao contrário do que acontece na mediação jurídica, a mediação pedagógica não procura conseguir o meio-termo, como ponto de equilíbrio, entre um ganhar e um perder inevitável. Assim, cabe aos agentes de desenvolvimento humano a responsabilidade de ajudar a encontrar os fios que permitam entrelaçar o contributo de diferentes actores sociais, numa base de cooperação e ajuda mútua (Baptista, 2006).

O director de turma, enquanto mediador pedagógico e relacional, apresenta-se como um sujeito flexível, simultaneamente implicado e distanciado, capaz de gerir

criativamente relações interpessoais, promovendo laços sociais, numa perspectiva criativa e renovadora (Carvalho, 2001). Como mediador de aprendizagem, está para acolher e receber, dando o devido encaminhamento nos itinerários de formação, pelo que deve possuir competências de carácter técnico-profissional que o habilitem para a prática de uma escuta atenta, interessada e comprometida. Os caminhos propostos devem ter em conta a história de cada pessoa, o balanço de competências adquiridas, respeitando sempre as vontades dos próprios, pois sem a adesão motivada das pessoas - dos aprendentes - não é possível falar em mediação de aprendizagem (TCA, 2005). Só assim é possível comprometer e responsabilizar o aprendente (Rodrigues, 2007) para ser actor de educação e de formação ao longo da vida – para que cada pessoa seja sujeito activo e responsável do próprio processo de crescimento, contribuindo assim para transformações positivas no processo de desenvolvimento humano.

Princípios éticos da mediação pedagógica

Os educadores são condutores de sentido, sujeitos empenhados numa relação intencional pedagógica, planificada e axiologicamente configurada (Baptista, 2005).

Educar é um acto eminentemente axiológico, não se educando sem alusão a valores (Silva, 2007). Não se educa sem apontar referências, sem dar orientações, pelo que a ideia de educação neutra é absolutamente absurda (Baptista, 2005). A prática educativa, sendo especificamente humana, é profundamente formadora e, por isso, ética, exigindo seriedade e rectidão (Freire, 2009; Domingues, 2002). O testemunho ético do educador começa logo na sua presença, na forma como escuta, comunica e partilha o conhecimento; na forma como se envolve no trabalho, como lida com as situações de conflito, como acolhe e respeita a liberdade do Outro (Baptista, 2005; Domingues, 2002). Segundo Coutinho (1994), na realização da sua tarefa de orientador educativo, o director de turma norteia-se por princípios que são, em si mesmos, condição de uma educação para uma vivência pessoal, promovendo a interacção com um sujeito capaz de iniciativas que, em liberdade e responsabilidade, participa, ajudado, no seu processo de realização pessoal e social. Na mesma linha de pensamento, Baptista (2006) afirma não ser possível falar de mediação pedagógica sem falarmos dos seus princípios éticos, a saber:

- **Reconhecimento da perfectibilidade de todas as pessoas.** A esperança no futuro começa numa visão positiva sobre o Outro que, na condição de sujeito de um segredo, é sempre portador de novidade e riqueza. Todos os seres humanos são susceptíveis de evolução seja qual for a sua situação na vida;

- **Crença na educabilidade.** Crença na possibilidade de mudança a partir de uma acção pedagógica, por mais difícil que a educabilidade possa parecer em determinadas situações. As dificuldades não podem servir para justificar comportamentos de desistência, demissão ou negligência. Estamos convictos, como Coutinho (1994), que educar implica fazer compreender que sem esforços, sem riscos, o Homem não consegue o seu desenvolvimento, e que a aprendizagem implica a descoberta de algo de diferente daquilo que já se conhece;
- **Paciência de vontade.** É justo visar o melhor, mas nem todos os meios são legítimos para o obter. No outro pólo da relação está alguém que possui o poder de interpelação, de contestação e de resistência.
Freire (2009) afirma que o educador [mediador] deve ter, primordialmente, uma atitude de respeito pela pessoa que queira mudar ou que recuse a mudança; não deve negar ao Outro ou esconder-lhe a sua postura, mas também não pode desconhecer o seu direito de a rejeitar. Por isso, como diz Baptista (2006), mais do que testemunhar a chegada a uma meta, trata-se de ajudar a encontrar os meios que permitam a cada um chegar lá pelo seu «próprio pé» e no seu próprio tempo. Assim, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria construção” (Freire, 2009, p. 47). E todos os processos de aprendizagem pessoal são lentos e tateantes;
- **Sensibilidade ética.** Capacidade de ser profundamente afectado pelo destino do Outro, desenvolvendo uma escuta activa, atitude de acolhimento, aceitação do Outro enquanto outro;
- **Distância óptima.** É preciso estar suficientemente próximo para sentir o Outro, para estabelecer com ele laços de cumplicidade e confiança, mas sem perder a capacidade de afastamento crítico, necessária à manutenção de uma autoridade pedagógica;
- **Espírito de renúncia.** Capacidade para aceitar o pior, sem deixar de desejar o melhor. Evitar confundir o direito ao reconhecimento profissional com uma aceitação positiva por parte do Outro, a pessoa a cargo;
- **Humildade no compromisso.** Capacidade para resistir à tentação de se comportar como «demiurgo». O mediador deve ter moderação na entrega, capacidade de dúvida e de abertura ao imprevisível e ao indecível. Deve ter disponibilidade para interrogar as suas próprias intenções interiores;
- **Discrição profissional.** Atitude de reserva em relação aos elementos informativos que lhe são confiados.

Seja qual for o tipo de mediação – pedagógica, tecnológica, familiar, institucional – a acção mediadora deverá estar subordinada a estes princípios éticos da mediação sociopedagógica, alicerçados numa consciência profissional exigente, inquieta e interrogativa, uma consciência profissional ética. “Pensar a relação entre ética e educação significa valorizar a centralidade do humano em todas as dimensões do processo pedagógico” (Baptista, 2005, p.97).

Em todo o processo de mediação/orientação pedagógica, a acção educativa pressupõe que o mediador/orientador se vá apagando progressivamente, facto essencial para que se produza a interiorização que a educação exige. Nesta relação educativa, educador e educando têm funções diferentes, pois ela não é uma relação simétrica nem de sentido único; não está ao serviço de uma dependência, mas ao serviço de uma plenitude humana, isto é, ao serviço do desenvolvimento de uma liberdade. Na obediência a este princípio, o director de turma deve respeitar a originalidade do aluno, procurando tornar-se prescindível para que, no futuro, o aluno seja capaz de se auto-orientar (Coutinho, 1994), tornando-se cada vez mais ele próprio, autor da sua história.

2.2 Perfil do mediador pedagógico por excelência: o DT

O compromisso com a educabilidade requer respostas pedagógicas diferenciadas e contextualizadas, alicerçadas em competências profissionais de elevada exigência ética.

Isabel Baptista (2005)

A acção do mediador pedagógico, do director de turma, deve ser apoiada numa boa preparação humana, técnica e ética. O seu papel é o de contribuir para que cada um se comprometa com a vida, construa a sua liberdade, se fascine com a diversidade humana. Ele é o moderador e gestor de conflitos, dada a multiplicidade de perspectivas e interesses em confronto na sua esfera de acção (Castro, 1995); ele é o construtor de harmonia, aquele que ajuda a ter esperança. O director de turma tem de estar preparado para a «arte» da relação humana, para entender e perceber as expectativas, as necessidades e os interesses manifestados; para ajudar a identificar problemas, necessidades e soluções. Esta acção passa por gestos de empatia, de aceitação incondicional e proximidade, sem esquecer a intencionalidade pedagógica.

O director de turma, enquanto mediador por excelência, deverá exercer a sua acção numa lógica de entrega profissional, intrometida e comprometida, escutando e

acolhendo as verdades de outras pessoas, mas sem deixar de apontar caminhos (Rodrigues, 2007). É fundamental promover uma cultura de proximidade que faça resgatar valores morais como o dar a palavra, o saber honrar uma promessa, o ser capaz de se comprometer para lá dos contratos e protocolos que servem de suporte a parcerias.

Em contextos tantas vezes adversos, de desencanto e desesperança, cabe ao director de turma a difícil tarefa de despertar desejos de futuro em pessoas que se encontram, tantas vezes, incapazes de assumir o seu próprio presente. Freire (2009) defende que, na formação do professor, o importante não é a repetição mecânica de um ou outro gesto, mas a compreensão do valor dos sentimentos, da afectividade, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que pode ser «educado» para dar lugar à coragem. Como agente de proximidade, ele está envolvido na relação intersubjectiva com uma intencionalidade bem determinada e a sua acção, podendo desenvolver-se face a face, inscreve-se sempre num projecto mais vasto, obedecendo a valores colectivamente assumidos e a orientações partilhadas. Como explica Baptista (2005), se por um lado educar é entusiasmar e encher de esperança, animar nas descobertas e despertar fomes novas, também é contrariar, constranger e mostrar desagrado, se for necessário. Um processo de aprendizagem significativa e autónoma não está isento de obstáculos e contratempos. Importa que os alunos sejam motivados para a disciplina e para o esforço, por vezes com sofrimento, aprendendo “a crescer e a saborear a alegria de controlar as situações, enquanto experimentam que *saber é poder* para viver a vida e o trabalho com sentido” (Domingues, 2002, p. 245); aprendam com a sabedoria popular que na vida nada se faz sem trabalho, pois na medida em que melhor aprenderem a lidar com as contrariedades e com as frustrações da vida, mais sensíveis estarão para reconhecer as pequenas conquistas e a verdadeira felicidade.

Funções do director de turma

As funções do director de turma integram um conjunto de vertentes de actuação, correspondentes aos diversos interlocutores com quem se relaciona: alunos, professores e famílias.

Num olhar sobre a legislação, encontramos diversas referências às funções do director de turma, verificando-se alguma variância na sua especificação ao longo dos tempos, como se pode constatar pela resenha que a seguir apresentamos.

No artigo 41º do Despacho 8/SERE/89, atribui-se ao director de turma a responsabilidade de promover a integração escolar dos alunos; garantir aos professores a

existência de meios e documentos de trabalho, bem como a necessária orientação para o desempenho das actividades educativas; garantir aos encarregados de educação uma actualizada informação sobre aspectos relacionados com o aproveitamento escolar dos alunos, a assiduidade, as actividades escolares e a sua integração na comunidade escolar. Já o Decreto-Lei nº172/91, de 10 de Maio, no seu Artigo 36º, da Secção II do Capítulo IV, faz referência ao director de turma como uma das estruturas de orientação educativa que colabora com o Conselho Pedagógico, atribuição que é reafirmada pela Portaria 921/92, de 23 de Setembro, considerando-o como figura central nas estruturas de orientação educativa e agrupando as suas funções em três campos de acção, a saber: funções administrativas (respeitantes às tarefas de elaboração e construção do processo individual do aluno ao longo do ano, bem como à elaboração do relatório anual de avaliação das actividades); funções pedagógicas (respeitantes à criação de condições e estratégias conducentes à actividade interdisciplinar e à coordenação de todo o processo de avaliação, com todas as etapas e especificidades inerentes, desde a avaliação formativa à sumativa, passando pelas medidas de apoio educativo, planos de recuperação e/ou acompanhamento, avaliação especializada, planos de estudo, entre outras, tendo sempre como objectivo uma avaliação globalizante e integradora) e funções disciplinares (respeitantes às tarefas de análise e apreciação das ocorrências disciplinares). No Decreto-Lei 115-A/98, encontra-se referência à designação do director de turma pela direcção executiva, devendo aquele ser, sempre que possível, profissionalizado e, nos artigos 4º a 10º do Decreto Regulamentar 10/99, são definidas as condições de funcionamento da direcção de turma, entendida como uma estrutura de orientação educativa, cabendo ao director de turma:

- Assegurar a articulação entre professores, alunos e encarregados de educação da turma;
- Promover a comunicação e o trabalho cooperativo entre professores e alunos;
- Coordenar a adequação de conteúdos, actividades, estratégias e métodos de trabalho do conselho de turma, à especificidade de cada aluno e do grupo-turma;
- Articular e promover a participação dos encarregados de educação nas actividades da turma;
- Coordenar todo o processo de avaliação numa perspectiva globalizante e integradora;
- Apresentar à direcção executiva um relatório crítico anual de avaliação de todo o trabalho desenvolvido.

Podemos, assim, verificar um predomínio das competências de comunicação sobre os aspectos burocráticos ao longo do trabalho do director de turma. Continuando no trilho da abordagem legislativa sobre as funções e o papel do director de turma, chegamos à Lei nº 39/2010, de 2 de Setembro, que institui o novo Estatuto do Aluno, na qual o director de turma é referido como coordenador do plano de trabalho da turma, sendo responsável

“ (...) Pela adopção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente educativo, competindo-lhe articular a intervenção dos professores da turma e dos pais e encarregados de educação e colaborar com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem.” (Artigo 5º, nº2)

Este documento atribui também, ao director de turma, múltiplas responsabilidades no âmbito da relação Escola-Família, quer pelo conjunto de informações que deve fornecer aos encarregados de educação relativas aos seus educandos (Artigo 19º, nº2; Artigo 21º, nº3; Artigo 27º, nº6), como pela “realização de reuniões da turma para apreciação de matérias relacionadas com o funcionamento da turma, sem prejuízo do cumprimento das actividades lectivas” (Artigo 14º, nº3), a pedido dos alunos e com a participação, ou não, dos representantes dos encarregados de educação (Artigo 14º, nº4), como ainda pelo acompanhamento dos alunos em caso de execução de medidas correctivas ou disciplinares sancionatórias, em articulação com os encarregados de educação e professores da turma (Artigo 49º, nº1).

Observando a prática mais comum, Roldão (1995) afirma que a actuação do director de turma junto dos alunos e encarregados de educação tende a prevalecer sobre a acção junto dos professores, apesar de esta ser uma dimensão fundamental, que não pode ser dissociada das restantes. Segundo a autora, o director de turma desempenha funções de coordenação (junto dos docentes da turma) e de articulação/mediação (entre os professores e os restantes actores do processo educativo, sejam eles alunos ou encarregados de educação), pelo que se situa na interface entre as áreas de intervenção da docência e da gestão.

“O director de turma é, por um lado, um docente que coordena um grupo de docentes e é, simultaneamente, um elemento do sistema de gestão da escola a quem cabem responsabilidades na gestão global do conselho de turma a que preside.” (Roldão, 1995, p.10)

Na sua função de coordenação, o director de turma deve actuar como gestor do desenvolvimento curricular, promovendo o debate e a convergência do trabalho dos professores, de modo a proporcionar a rentabilização de estratégias e a articulação de procedimentos e métodos que contribuirão para um trabalho realmente interdisciplinar,

transmitindo unidade e coerência aos alunos (Roldão, 1995). Neste sentido, segundo a autora, espera-se que o director de turma tenha em consideração um conjunto de aspectos relacionados com o desenvolvimento curricular, nomeadamente:

- A estruturação das actividades de aprendizagem da turma como um todo coerente e adequado às suas características e necessidades;
- A definição de prioridades curriculares decorrentes da análise da situação da turma, seu contexto socioeconómico e cultural, bem como o seu percurso escolar anterior;
- O estabelecimento consensual de um perfil de competências necessárias ao aluno que se pretendem desenvolver através do conjunto das disciplinas e áreas curriculares;
- A clarificação de atitudes e valores a promover, e por que meios, através do trabalho concertado dos diversos docentes, de modo a evitar que se verifiquem práticas contraditórias no contexto dos diversos modos de actuação, com que os alunos terão dificuldade em lidar. Neste sentido, há aspectos do trabalho que devem ser acordados em conjunto, tais como:

“ (...) O direito e os modos de os alunos expressarem dúvidas e opiniões, a necessidade de respeitarem a sua vez para o fazerem, a pertinência de se estabelecer, em qualquer metodologia de trabalho adoptada, uma forma de registo sistematizado do que foi estudado, exposto ou investigado, as modalidades, momentos e finalidades da avaliação, bem como a forma de os professores registarem e comunicarem ao aluno os aspectos formativos de cada avaliação realizada.” (Roldão, 1995, p. 15)

Esta função de gestor/coordenador curricular da turma enquadra-se no âmbito das competências do director de turma, na medida em que é ele o responsável, no quadro da gestão da Escola, pela área que à turma diz respeito. Cabe-lhe um papel relevante na gestão das relações que se estabelecem no próprio conselho de turma, dependendo muito da sua estratégia e capacidade de liderança a eficácia do funcionamento deste órgão. O director de turma deve desenvolver no grupo de professores da turma um sentido de equipa, apelando à responsabilização e participação de todos no trabalho comum a desenvolver, de modo a promover e consolidar a consciência de grupo responsável pela turma, em conjunto, e não apenas a título individual (Roldão, 1995). Podemos a este respeito ler, na Portaria 921/92, que ao director de turma compete, no âmbito da sua relação com os professores, promover acções, junto do conselho de turma, para que a aplicação do Projecto Educativo de Escola seja um facto; promover o acompanhamento individualizado dos alunos, divulgando a informação necessária para o efeito e presidir às reuniões do conselho de turma.

Para além disso, é o director de turma quem, pela sua acção privilegiada junto dos alunos e encarregados de educação, detém uma posição particular que lhe permite fazer o relacionamento entre o conhecimento e a análise da situação. Para isso, necessita fazer todo um trabalho prévio de análise e diagnóstico da situação da turma, quer em termos do seu contexto sóciofamiliar e económico, quer ao nível da sua «história» escolar anterior, de modo a situar os docentes na realidade com que vão trabalhar e promover o debate sobre estratégias a implementar para superar as dificuldades identificadas (Roldão, 1995).

Sendo responsável pelos contactos com os encarregados de educação da turma, o director de turma deve conceder especial atenção à criação de oportunidades de interacção com eles, bem como à qualidade da comunicação estabelecida, nunca descurando uma postura objectiva e profissional, isenta de juízos de valor, envolta de diplomacia (Zenhas, 2004) e respeito pelas perspectivas dos encarregados de educação. “A busca da convergência possível exige a prática da «arte do encontro» pelo diálogo esclarecedor e conclusivo” (Domingues, 2002, p. 303). No âmbito desta relação do director de turma com os pais, a já referida Portaria 921/92 enuncia como funções do director de turma: procurar que os pais se envolvam na aplicação do Projecto Educativo de Escola; promover a efectiva participação dos pais nas actividades de orientação e acompanhamento individualizado dos alunos; assegurar a participação dos pais nas actividades educativas decorrentes de problemas disciplinares e garantir a informação e o acordo prévio dos pais em caso de avaliação especializada.

Tendo por base uma análise global da legislação, Marques (2002) traça um quadro de múltiplas funções para o director de turma:

- **Promoção do sucesso educativo**, quer pelo apoio prestado à integração do aluno na escola e na turma, quer pelo apoio na transição de nível de ensino;
- **Orientação vocacional**, pelo aconselhamento na escolha das opções e na definição de projectos de vida. A este nível há necessidade de uma estreita colaboração entre os serviços de psicologia e o director de turma;
- **Orientação escolar**, essencial nos anos de mudança de nível de ensino, procurando ajudar o aluno a ultrapassar os obstáculos à aprendizagem que vão surgindo ao longo do percurso escolar;
- **Desenvolvimento pessoal e social**, pela promoção da educação cívica, quer através do conhecimento e tomada de consciência dos direitos e deveres, quer pelo estímulo ao desenvolvimento de uma personalidade equilibrada e do sentido ético. A orientação pessoal deve incluir um conjunto de conteúdos que abarquem problemas de natureza prática e do dia-a-dia. Para Coutinho (1994), o director de

turma é o agente educativo que, na instituição escolar, segundo as suas próprias competências, mais adequadamente pode acompanhar os alunos, promovendo o seu desenvolvimento pessoal e social, proporcionando-lhes o apoio efectivo que, de outra forma, a Escola, muitas vezes não conseguiria dar;

- **Coordenação do processo de avaliação formativa e sumativa**, através de reuniões de avaliação, preparação de planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento, de avaliação especializada. A este nível, o director de turma deve ter a preocupação de fazer da avaliação uma via de convergência de todas as acções educativas que os alunos recebem durante todo o processo de formação. Sendo feito, nas reuniões de avaliação, o «julgamento» das capacidades e possibilidades dos alunos, o director de turma deve desenvolver a sua tarefa informativa e orientadora, de modo a que se ultrapasse a estrita classificação numérica escolar e se preste mais atenção a todos os factores educativos que possam ter condicionado o rendimento escolar dos alunos (Sánchez, 1997);
- **Promoção de diálogo com os pais**, através de reuniões e mensagens escritas;
- **Realização de actividades administrativas**, desde o controlo das faltas, à elaboração do processo individual do aluno e relatórios;
- **Ligação ao meio**, através de contactos com as associações culturais e cívicas da comunidade;
- **Relação com os outros professores da turma**, através da coordenação da gestão curricular e da dinamização de toda a equipa pedagógica;
- **Promoção de um acompanhamento individualizado dos alunos**, pelo estabelecimento de contactos personalizados com cada um.

Todas estas funções exigem, por parte do director de turma, um diagnóstico prévio, o diálogo e a facilitação da comunicação, existindo uma íntima ligação entre o ensino, a orientação e a avaliação (Marques, 2002). Neste quadro de acção, o director de turma tem de estar implicado com todo o processo de desenvolvimento curricular que ocorre na turma, assumindo um papel claro de liderança e coordenação no lançamento deste tipo de análises e no debate e promoção dos procedimentos que consensualmente venham a ser encontrados para uma acção concertada e eficaz junto da turma. Podemos, assim, em concordância com Roldão (1995), atribuir ao director de turma um papel-chave na gestão e coordenação dos processos de desenvolvimento curricular, o que não significa substituir ou impor as suas decisões aos professores. O seu papel de gestor de todo o processo deve ser o de animador, organizador e coordenador da dinâmica criada pelos docentes do conselho

de turma. Para além das funções de gestão e organização curricular, há que destacar as funções de orientação do director de turma. Ele é, na Escola, parafraseando Coutinho (1994), o elemento fundamental da orientação educativa, o elemento dinamizador da colaboração e articulação entre os diversos agentes educativos, sendo, ao nível dos ensinos básico e secundário, entre os diferentes órgãos e actores intervenientes no sistema educativo, aquele que, por parte da Escola, mais poderá contribuir para o sucesso integral dos alunos.

Considerando a educação como um processo que deve conduzir a pessoa ao desenvolvimento máximo das suas potencialidades e à descoberta dos diferentes papéis a desempenhar na sociedade, a orientação faz parte integrante do processo educativo e formativo, devendo ser feita em equipa, uma equipa pedagógica constituída por todos aqueles que, de uma forma ou de outra, intervêm no desenvolvimento da pessoa (Coutinho, 1994).

Entendendo que a orientação está intimamente ligada com a existência de possíveis itinerários e opções face a caminhos alternativos, visando a maturação da personalidade de cada aluno, a actuação do director de turma inscreve-se num processo de orientação educativa que acompanha todo o processo de formação do aluno, apresentando-se como um serviço que ultrapassa as barreiras do tempo e pressupõe, implícita ou explicitamente, a concepção de uma determinada ideia de Homem que urge ajudar a construir. Neste sentido, e de acordo com Coutinho (1994), o director de turma deve considerar o aluno como um ser em devir, em processo de desenvolvimento, estando atento às suas capacidades de criatividade e liberdade, intervindo como orientador que tem por horizonte facilitar uma aprendizagem que conduza o aluno até ao encontro da máxima concordância possível entre as suas capacidades, atitudes, valores e interesses, como pessoa, e as atitudes exigidas pelas diversas opções que o mundo lhe apresenta, de modo a conseguir a sua auto-realização. Tendo esta meta educativa em mente, o director de turma deve desenvolver nos seus alunos o gosto pela participação efectiva nos projectos e actividades da Escola, quer a nível individual como colectivo, promovendo a solidariedade e a preocupação pelo bem-estar da comunidade.

Uma vez que o desenvolvimento do aluno se opera através de diversos campos e em múltiplas situações, a orientação educativa apresenta-se como uma tarefa a realizar em conjunto, envolvendo encarregados de educação, professores e alunos, a Escola e a sociedade. Certos de que a influência dos pais é decisiva na vida dos alunos, entendemos que uma orientação adequada deve promover formas de dela usufruir como contributo valioso para a eficácia educativa, em interacção com os professores e os próprios alunos.

Assim, adquirem especial relevância os agentes que se encontram na génese e no desenvolvimento do processo educativo: a Família e a Escola (Coutinho, 1994). É no quadro geral das relações entre a Família e a Escola que se inscreve, segundo a autora, o desempenho do papel do director de turma no seu relacionamento com os pais dos alunos. Uma vez consciente dos benefícios trazidos pela actuação da Família na educação dos seus alunos, o director de turma deve fomentar uma relação vantajosa com os pais e encarregados de educação, de modo a que as famílias assumam as suas responsabilidades em articulação com a Escola; esta atitude e esta prática beneficiarão não só os alunos mas também os professores e o próprio director de turma no desenvolvimento da sua acção educativa. Assim, abrangendo todos os campos do desenvolvimento humano, a orientação surge como uma tarefa conjunta que acompanha o processo de desenvolvimento do indivíduo, estando permanentemente ao seu serviço e tendo como horizonte a sua condução até à tomada de opções, através de um processo de clarificação e de construção de metas, ao longo de todo o processo educativo (Coutinho, 1994).

Qualidades do director de turma

Perante o leque de funções e competências que lhe são atribuídas e face à posição estratégica que ocupa relativamente aos actores nucleares no processo educativo, o director de turma deveria assumir a maior relevância na organização e coordenação do processo de socialização e estimulação na Escola (Castro, 1995).

Encontra-se unanimidade na literatura relativamente ao perfil do mediador pedagógico, sendo possível sistematizar as principais qualidades humanas que o director de turma, enquanto orientador e mediador por excelência deve possuir:

- **Capacidade de comunicação.** O director de turma deve ser capaz de ouvir e de se fazer ouvir pelo Outro, num ambiente de diálogo. Quando escuta o aluno, aprende a falar com ele, aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário para o aluno, numa conversa com ele. Escutar significa a disponibilidade permanente para a abertura ao Outro, à sua fala, ao seu gesto, à sua diferença (Freire, 2009). O director de turma deve ser capaz de comunicar com clareza; de dinamizar e moderar situações de comunicação, envolvendo alunos em projectos de trabalho (Marques, 2001). Freire (2009) salienta a importância do silêncio no processo de comunicação, como forma de escutar o que os silenciosos têm para dizer, ou seja: o professor, que aprende a falar escutando, tem o dever de incentivar, de desafiar quem escuta, para que fale, diga, responda, promovendo

assim um movimento interno de pensamento comprometido com comunicar e não fazer meros comunicados.

Os melhores directores de turma são os que possuem um padrão de personalidade favorável ao desenvolvimento de relações interpessoais ricas e saudáveis (Marques, 2002). Da mesma ideia partilha Coutinho (1994) quando afirma que ao director de turma é exigida, em nível elevado, a capacidade de comunicação, tendo de entrar na dinâmica da relação pessoal, no dinamismo próprio dos grupos, agindo e reagindo com os elementos mais diferenciados desses mesmos grupos, tendo de contribuir, eficazmente, para a criação de um clima de comunicação e de colaboração. Para Zenhas (2004), as competências de comunicação e de relacionamento interpessoal adquirem particular destaque na panóplia de qualidades exigidas ao director de turma. Uma vez que há uma relação muito directa entre elas, a autora adopta a designação de competências de comunicação interpessoal, da autoria de Henderson *et al.* (1994);

- **Capacidade de diálogo.** O director de turma deve possuir a capacidade de diálogo com os outros, o sentido de adaptação ao presente e a visão do futuro. Portador do sentido do bem de cada pessoa e do bem comum, o director de turma mostra-se capaz de ouvir e de ter em consideração as perspectivas dos outros, capaz de expor, de informar, de clarificar, de sugerir, de apontar caminhos e soluções (Coutinho, 1994). Para Jares (2007), diálogo potencia o estabelecimento da relação com o Outro e é essencial para melhorar a qualidade das relações humanas;
- **Capacidade de mudança.** O director de turma deve ser agente de mudança, pela aceitação e transformação de si próprio e das circunstâncias; aceitando o passado procura superá-lo, assimilando e transformando o presente e projectando o futuro com os outros, vivendo e ajudando a viver, com sabedoria, a realidade concreta (Coutinho, 1994);
- **Autenticidade e coerência.** O director de turma deve apresentar-se aos alunos tal como é, sem máscaras nem subterfúgios. Deve ter um padrão de vida coerente e agir no respeito pela verdade (Marques, 2002);
- **Respeito e empatia.** O director de turma deve possuir a capacidade de compreender e respeitar as reacções dos outros, sabendo colocar-se no lugar do Outro, nunca perdendo, no entanto, a objectividade e a serenidade (Marques, 2002). Aberto a novas experiências e confiante nos outros, o director de turma deve ser capaz de estabelecer empatia com cada aluno e com a turma (Coutinho, 1994), ouvindo com exactidão a sua visão do mundo (Zenhas, 2004) e desenvolvendo

uma escuta activa (Henderson *et al.*, 1994). Respeitar a visão do mundo do aluno, respeitar a leitura que ele faz do mundo, é a forma correcta que o educador tem de, *com* o educando e não *sobre* ele, tendo essa visão como ponto de partida, tentar impulsionar uma produção de conhecimento fundamentada (Freire, 2009). Aberto à diversidade cultural, deve mostrar conhecimento profundo dos padrões culturais com expressão na comunidade educativa (Marques, 2002);

- **Maturidade intelectual e afectiva.** O director de turma deve ter conhecimento de si próprio, capacidade reflexiva, prudência e equilíbrio (Marques, 2002). Deve possuir uma capacidade para assimilar ideias, para querer, decidir e, quando necessário, alterar decisões, procurando sempre os interesses de cada um e de todos os elementos da comunidade escolar. Deve tomar decisões atempadamente e agir com ponderação (Marques, 2002). Ao nível afectivo, o director de turma deve manifestar um equilíbrio emocional que o afaste de comportamentos de insegurança, de ansiedade, de dominação, de impulsividade (Coutinho, 1994). Deve ser amigo, mas mostrar firmeza sempre que necessário. Querer bem ao aluno e à própria prática educativa, é a maneira de selar o seu compromisso com ele, numa prática específica do ser humano, não podendo existir separação entre seriedade docente e afectividade, da mesma forma que é falsa a separação entre alegria e rigor (Freire, 2009);
- **Disponibilidade.** O director de turma deve estar quando é preciso, sem pressas, sabendo ouvir e dando conselhos, quando necessário for. Deve dar-se, entregar-se ao Outro com entusiasmo (Marques, 2002);
- **Confiança e aceitação do Outro.** O director de turma deve aceitar e apreciar o Outro, mostrando confiança nas suas capacidades. Deve acolhê-lo com agrado sem qualquer juízo de valor prévio (Marques, 2002). Villas-Boas (2001) fala de uma atitude de reconhecimento e aceitação;
- **Optimismo.** O director de turma deve olhar e valorizar os aspectos mais favoráveis da personalidade do aluno, acentuando as suas características mais positivas (Marques, 2002);
- **Realismo.** O director de turma deve ter «os pés bem assentes na terra», traçando metas ambiciosas e realistas. Revelando expectativas elevadas, não exige aquilo que está para além das potencialidades do aluno (Marques, 2002);
- **Justiça.** O director de turma deve agir com equidade e imparcialidade no juízo realizado, dando a cada um aquilo que lhe compete (Marques, 2002).

Portador de um vasto conjunto de qualidades exigidas pelo ser, pelo saber e pelo saber-fazer, o director de turma para além de estar atento e conhecer os diversos contextos sociais e as coordenadas culturais da actualidade, deve possuir qualidades técnicas e científicas, sólidos conhecimentos de pedagogia, de psicologia, de didáctica e das novas tecnologias. Assim, o director de turma não se pode limitar à transmissão de informações e à gestão das faltas e dos problemas disciplinares dos alunos. Os seus papéis têm um carácter bem mais alargado e exigente, passando pelo dever de facilitar o desenvolvimento psicológico do aluno, promover o conhecimento e a aceitação de normas, valores e atitudes, intervir na construção do projecto curricular da turma e estimular o envolvimento parental na Escola (Marques, 2002). Parafraseando Roldão (1995), importa restituir ao director de turma as funções que lhe cabem no quadro da gestão escolar e curricular, de modo a que possa, de facto, contribuir, como peça-chave que é, para que a Escola possa oferecer aos seus alunos uma educação de qualidade.

3. Colaboração Escola-Família

Temos algumas certezas: o futuro será à imagem das actuais Famílias e Escolas.

F. Bernardo Domingues (2002)

Neste início de milénio, a Escola e os professores enfrentam desafios audazes: fazer da Escola um lugar mais atraente para os alunos e, simultaneamente, fornecer-lhes ferramentas para desenvolver a autonomia e a responsabilidade pela exigência, estimular o rigor intelectual e o espírito crítico, promover a qualidade das relações interpessoais e a vontade de uma participação cívica activa, comprometida e positiva. Apresentando uma multiplicidade de problemas característicos da massificação escolar, impõe-se hoje repensar a Escola e transformá-la, para que se torne útil e capaz de se adaptar aos seus alunos e dar respostas às novas exigências que a sociedade gerou. No entanto, se há necessidade de reafirmar a função educativa da Escola, há também grandes problemas em exercê-la.

Neste tempo de modernidade, a Escola não é o único contexto de educação nem os seus professores os únicos agentes, cabendo também à Família um importante papel educativo (Bolívar, 2006). Segundo o autor, nesta sociedade do conhecimento, em que os alunos chegam à Escola vindos de contextos familiares desestruturados e com capitais culturais diferenciados, é na comunidade que se devem centrar muitos dos esforços de melhoria. Num cenário educativo ampliado, a Escola sozinha não pode satisfazer todas as necessidades de formação dos cidadãos. Assim, e sem descurar tudo o que se pode fazer na Escola, a acção das Famílias tem, sem dúvida, um papel relevante na actual conjuntura, devendo assumir-se uma responsabilidade partilhada, com uma implicação directa das famílias e da comunidade educativa. Trata-se de criar uma acção conjunta na comunidade em que se vive e educa (Bolívar, 2006), sendo lançado à Escola um desafio audaz - ser chamada a reinventar-se numa interacção dinâmica com uma sociedade que se pretende, toda ela, educativa e educadora, tendo como meta potenciar a educação humana do sujeito social autónomo e inventivo.

Marujo *et al.* (1999) fazem apelo a uma parceria indispensável entre a Escola e a Família para levar em braços tão exigente desafio, defendendo que os actores mais qualificados para concretizarem este papel ambicioso da educação são os professores e os pais – os educadores.

“ (...) Apesar dos *mass media*, dos heróis e dos amigos, pais e professores continuam a ser quem mais influência tem no ensino de atitudes e crenças dos educandos, elas mesmas propulsoras de sucesso ou insucesso. É na família e na escola que crianças e jovens vão encontrar os modelos que mais os marcam e definem.” (Marujo, *et al.*, 1999, p. 21)

Na mesma linha de pensamento, Baptista (2005) defende que, apesar dos inúmeros argumentos e dificuldades que têm impedido o diálogo desejado entre a Escola e a Família, as duas instituições só ganham em ser cooperantes, estabelecendo estratégias concertadas para a resolução de problemas como o insucesso escolar ou a violência. Por seu turno, Coutinho (1994) afirma que, apesar de ainda se pressentir alguma disputa entre a Escola e a Família, já se verifica uma cooperação recíproca, uma interpenetração de sistemas de valores, uma perspectiva de colaboração reflectida em ordem à educação dos alunos, uma vez que a Escola traduz em realização cognitiva o capital cultural e social que a criança ou jovem encontra no seu meio de vida. Observando que a melhoria da educação não acontece, na generalidade, sem o envolvimento das famílias no processo educativo dos alunos, a autora defende que famílias e professores, em conjunto, devem contribuir para a formação integral dos alunos, o que exige formação de ambas as partes.

“ (...) Da parte dos pais, exige-se uma formação no sentido de uma compreensão e efectivação das suas reais possibilidades; da parte dos professores, requer-se uma consciencialização que leve a pensar na melhor maneira de abrir a escola aos pais, através de uma reflexão em torno do porquê, do como e dos efeitos desta atitude a implementar. Esta mudança de atitude exige uma reflexão em torno das práticas e das políticas educativas; tal reflexão repousa numa filosofia da educação, em conexão com uma maneira de entender a participação entre a escola e os pais com vista a assegurar uma responsabilidade conjunta que valorize o potencial familiar em matéria de educação. “ (Coutinho, 1994, p. 24)

Assim, parece ser aceitável pela generalidade da comunidade científica que a qualidade das relações Escola-Família influencia o desempenho e a adaptação da criança na Escola (Matos & Fontaine, 1995) e que, no conjunto das diferentes fontes de educação, a Família e a Escola ocupam um lugar privilegiado e insubstituível, cabendo, a cada uma delas, responsabilidades específicas das quais não podem alhear-se. Do lado da Família, a colaboração exige a sua implicação no desenvolvimento e execução de actividades concretas na Escola, na receptividade e participação na orientação dos filhos, como primeiros responsáveis pela sua educação. Do lado da Escola, a colaboração situa-se na implementação de uma série de acções conducentes a uma interacção eficiente (Coutinho, 1994).

Segundo Silva (2003), muitos estudos realizados directamente na área da relação Escola-Família e/ou Escola-Família-Comunidade, sistematizados de forma excelente por Henderson e Berla (1994), como tantos outros realizados, a partir dos anos 80, sobre escolas de excelência, têm demonstrado claras vantagens daquela relação para os alunos, sendo por demais publicitada a forte correlação positiva encontrada entre o envolvimento parental e o sucesso escolar dos seus filhos. Apesar disso, o autor chama a atenção para o

facto desta relação Escola-Família poder ser uma relação armadilhada e promotora de potenciais efeitos perversos. Quando favorece a incorporação na Escola das culturas socialmente dominadas, esta relação pode funcionar como uma ponte entre culturas, contribuindo para uma Escola e uma sociedade mais intermulticulturais e mais democráticas. Mas, quando nega ou esquece as culturas não dominantes, funciona como meio de selecção e discriminação social.

Na mesma linha de pensamento, Comer e Haynes (1991) defendem que das relações estabelecidas entre as duas instancias socializadoras, tanto podem resultar oportunidades de desenvolvimento, como situações de risco desenvolvimental para os seus membros. Se as relações entre a Escola e a Família forem pautadas por situações de conflito ou incompreensão, derivadas por exemplo da diferença de códigos linguísticos ou até do sistema de valores, o risco para que a criança apresente dificuldades na Escola tende a aumentar.

A distância entre Escola e Família parece ser universal, na medida em que tem preocupado, ao longo do tempo, os mais diversos especialistas (Silva, 2003). Assim, enquanto Lightfoot (1978, *Worlds apart – relationships between families and schools*) se refere àqueles dois grupos como mundos à parte, Montandon e Perrenoud (1987) interrogam-se sobre a existência de um diálogo impossível entre ambos; se Honoré (1980) fala de uma relação necessária e difícil, Cristina Silva (1993) refere-se a uma cooperação desconfiada, enquanto Cristina Rocha (1996) prefere falar de uma relação de colaboração conflitual, à qual Sampaio (1996) chama competição simétrica. O próprio autor (Silva, 1993; 2003) adverte para os perigos de uma relação armadilhada e cita Davies (1983, *Planning to make collaboration a reality*, p.57), quando descreve a retórica sobre a relação Escola-Família como uma “via bi-direccional das boas relações escola-lar que está pavimentada com a bela retórica de envolvimento, participação, cooperação, parceria casa-escola. Mas não há muito trânsito naquela rua de dois sentidos”. Importa, por isso, não esquecer, ao estudar e implementar práticas de colaboração Escola-Família, que ela é atravessada por questões de poder e por relações entre culturas, sobre as quais é necessária uma atitude atenta e reflexiva.

Assim, neste estudo perspectiva-se uma colaboração Escola-Família que acolhe, respeita e valoriza a diversidade cultural, que se inscreve no exercício de uma cidadania activa e responsável e só se realiza quando os diferentes intervenientes se assumem como um grupo que reflecte, decide, age e avalia em parceria, tendo como horizonte o desenvolvimento positivo do indivíduo, preparando-o para a vida, proporcionando-lhe ferramentas que o façam capaz de construir o seu próprio projecto, o seu futuro.

3.1 Colaboração Escola-Família: encruzilhada de dificuldades e vantagens

A relação escola-família tanto pode funcionar como um meio de selecção e discriminação sociais, ao negar, «esquecer» ou excluir as culturas não dominantes, como pode tornar-se numa ponte entre culturas ao favorecer a incorporação na escola das culturas socialmente dominadas e, assim, contribuir para uma escola e uma sociedade mais intermulticulturais e mais democráticas.

Pedro Silva (2003)

Em tempo de pós modernidade, a colaboração Escola-Família eivada de um conjunto de orientações legais, perspectivas educacionais e práticas pedagógicas nem sempre clarificado e coerente, vê-se envolta num emaranhado de prós e contras, numa encruzilhada de dificuldades e vantagens que se cruzam e por vezes armadilham os caminhos que deveriam conduzir a um futuro mais positivo da educação das crianças e jovens.

Vários são os estudos, estrangeiros e nacionais, que demonstram as vantagens de uma colaboração mais estreita entre a Escola, a Família e a Comunidade, face ao contexto de insucesso escolar que se tem verificado, em grande parte causado pela descontinuidade cultural existente entre a Escola e a Família (Villas-Boas, 2005), havendo até autores que atribuem à colaboração Escola-Família o estatuto de estrita sobrevivência face ao papel crescente dos *mass media* na socialização e preparação das novas gerações para o mundo social e cultural dos adultos (Aguilar 2006; Marujo *et al.*, 1999).

No entanto, se por um lado são muitos os estudos e os autores que chamam a atenção para o facto de a melhoria da educação na Escola ter de passar por uma maior intervenção das famílias como educadoras dos seus filhos; por outro, observando o quadro da política educativa, encontra-se duas orientações aparentemente contraditórias.

Se ao nível dos documentos oficiais (Constituição, Lei de Bases do Sistema Educativo, preâmbulos dos decretos e outros instrumentos normativos) se reconhece aos pais o legítimo direito a participar no governo das escolas, quando se trata de operacionalizar essa participação, para além de não se definir um conteúdo particular, tem havido tendência para a concentrar em áreas e órgãos que dispõem de limitado poder de decisão (L. Lima, 2002; Silva, 1994). Por outro lado, tal participação tem-se limitado a uma representação mínima, habitualmente situada entre os 5% e os 10% do total de membros da estrutura em causa, parecendo que ao mesmo tempo que o poder político declara publicamente o direito e a legitimidade de participação dos pais na definição da política

educativa, subtilmente, a nível privado, procura excluir os pais dessa mesma participação, reservando-se o direito quase exclusivo dessa definição (Sá, 2005).

Também o discurso dos professores parece estar imbuído desta mesma duplicidade no que toca à problemática da colaboração das famílias. Se por um lado, existe um significativo consenso quanto à importância dessa colaboração, considerando-a fundamental para o sucesso escolar dos alunos, mostrando-se os professores receptivos para a aceitar e até promover, pois reconhecem-na não apenas como um direito, mas sobretudo como um dever; por outro, também encontramos professores que se insurgem contra a colaboração das famílias, considerando-a ilegítima, invasiva, abusiva e inútil, senão nefasta para o desenvolvimento da acção pedagógica da Escola (Sá, 2005). A esta duplicidade Afonso (1994) acrescenta o facto dos professores ora considerarem os pais como não participativos, ora os recriminarem por participarem de mais. Estudos realizados por Marques (1997d) em Portugal, referem que os professores esperam que os pais os apoiem nos seus esforços, dêem continuidade aos valores e atitudes da Escola e criem condições básicas em casa para o desenvolvimento da criança, traduzido, por exemplo, pelo reforço de hábitos de estudo. Apesar de desejarem a presença dos pais nas reuniões e festas escolares para as quais são chamados, vêm com algum receio e até mesmo desconfiança a participação dos pais na Escola, identificando-a com a fiscalização do seu trabalho (Villas-Boas, 2001) e com a diminuição da sua autonomia. Apesar de a legislação incentivar a colaboração da Família e da problemática fazer parte da ordem de trabalhos das várias instâncias de formação contínua de professores, as dificuldades mantêm-se, em muito devido, por um lado, ao paradigma educativo existente que visa, essencialmente, a prestação de serviços profissionais a clientes (mercadorização da educação) e não a formação de parcerias de aprendizagem, e, por outro, ao facto dos professores não estarem devidamente preparados para desempenhar o papel-chave no desenvolvimento de contextos de colaboração Escola-Família-Comunidade (Villas-Boas, 2005).

Não menos intrigante é a posição das famílias face a esta problemática, manifestando, também elas, atitudes que dificultam a tão desejada e benéfica colaboração (Sá, 2005), ora por quererem interferir em áreas alheias às suas competências, ora por se demitirem do seu papel educativo, deixando ao cuidado da Escola todas as funções educativas (Estrela & Villas-Boas, 1997). Se por um lado reclamam mais espaço de intervenção e maior representação na discussão e na tomada de decisões sobre os assuntos da Escola, por outro parecem evidenciar um aparente desinteresse por ocupar e manter os «territórios» que progressivamente vão conquistando (Sá, 2005), existindo

indicadores que retratam uma correlação negativa entre a progressiva institucionalização da relação Escola-Família e a mobilização desta para a colaboração na Escola (Silva, 1994).

Sendo objectivo da comunicação Escola-Família e Família-Escola estabelecer um diálogo positivo entre as duas instituições, no qual a Família, que é, em princípio, quem melhor conhece a criança, possa partilhar um vasto conjunto de informações essencial para que a Escola faça uma contextualização e orientação mais adequada de todo o processo de ensino-aprendizagem (Sá, 2005), nem sempre assim acontece.

As escolas, enquanto estruturas burocráticas que são, continuam a reger-se por uma linguagem muito técnica e por vários formalismos que são frequentemente incompreensíveis para as famílias de baixo nível de escolaridade (Marques, 2001), resumindo-se, não raras vezes, a comunicação Escola-Família a um “não diálogo” (Vieira, 1996) ou a um “diálogo de surdos” (Silva, 1996). “ Se os pais têm a sorte de partilhar a linguagem da escola, tudo bem. Se não, sobre que mundos paralelos assentará o aparente diálogo entre a escola e a família”, questiona Pereira (1997, p.130). Silva (1996, p. 179) vai mais longe ao afirmar que “as reuniões entre professores e pais podem, sob a capa de uma escola mais democrática e participada, constituir a melhor forma de os professores manifestarem o seu poder e reforçarem distâncias sociais e culturais”.

Estas aparentes contradições estão seguramente relacionadas com diferentes sentidos atribuídos à colaboração, quando referenciada por professores ou famílias, pelo que quando uns e outras falam em colaboração não têm expectativas convergentes. Enquanto as expectativas dos professores apontam para uma intervenção das famílias na Escola concretizada sobretudo em casa, fora da escola, na preparação da criança para o ofício de aluno, as famílias, por sua vez, embora assumam as responsabilidades fora da escola, anseiam também por uma intervenção mais activa no interior da escola, na definição do calendário e horário escolar, na constituição das turmas, na avaliação dos alunos e dos professores, na definição das medidas de natureza disciplinar, entre outras (Sá, 2004). Importa pois conhecer as diferentes expectativas e representações de professores e famílias face à colaboração na Escola.

Um olhar pelos estudos realizados

Vários estudos, nacionais e estrangeiros, apresentados por Jares (2007), Lima (2002) e Marques (1997), foram realizados no âmbito da colaboração Escola-Família com o objectivo de conhecer as diferentes percepções e representações das famílias e dos professores: FUHEM (2005); ICEC (2004); Chechia (2002); Diogo (2002); Diogo *et al.* (2002); Jares *et al.* (2002); Palos (2002); Diogo (1998); Zago (1998); Cruz (1997); Duru-

Bellat e Van Zanten (1997); Boyer e Delcaux (1995); Pourtois *et al.* (1994); Benavente (1990); Davies *et al.* (1989); Davies (1987); Lareau (1987); Andrade (1986); Berthelot (1983). Destacaremos alguns destes estudos, colocando o enfoque nas conclusões a que chegaram.

A obra *Pedagogia da Convivência* (Jares, 2007) faz referência a vários estudos realizados em Espanha, no âmbito da relação Escola-Família, cujas conclusões alertam para a existência de variadas divergências entre famílias e sistema educativo. Jares apresenta estudos sobre:

- “*Conflito e convivência nas escolas do ensino secundário*”, estudos realizados na Galiza entre 1998 e 2002 (Jares, Aguilar, Grobas, Rodrigues & Blanco), pretendendo analisar a percepção que os professores e os alunos do ensino secundário obrigatório (uma amostra de 1131 professores e 11003 alunos) têm sobre as diferentes dimensões da relação conflito e convivência;
- “*Conflito e convivência nas escolas do ensino secundário*”, estudos realizados nas Canárias entre 2002 e 2003 (Jares, Aguilar, Grobas, Rodrigues & Blanco), pretendendo analisar a percepção que os professores e os alunos do ensino secundário obrigatório (uma amostra de 932 professores e 2500 alunos) têm sobre as diferentes dimensões da relação conflito e convivência;
- “*Valores e regras da interação familiar na adolescência*”, estudo realizado pela Fundação Santa Maria para o Centro de Inovação Educativa – FUHEM de Madrid, em 2005.

As conclusões mais significativas a que chegam as várias investigações são:

- A quase unanimidade do corpo docente do ensino secundário atribui ao ambiente familiar o principal motivo da violência dos alunos;
- A maioria dos professores vê, na falta de colaboração das famílias, uma fonte de conflitos dos alunos nas escolas;
- A maioria dos professores considera que as famílias não participam nem colaboram com a Escola;
- Paradoxalmente, os professores não fomentam actividades que impliquem as famílias, exceptuando as tutorias;
- Na perspectiva das famílias, os pais estão «muito insatisfeitos» com a sua participação na Escola;
- Quase metade dos pais está «pouco» ou «nada satisfeita» com as possibilidades de participação oferecidas pela Escola;

- 75,2% dos professores entende que a sociedade valoriza «pouco» ou «muito pouco» o seu desempenho profissional;
- Na perspectiva das famílias, 83,7% dos pais avalia positivamente os professores;
- 83,3% dos pais «concorda» ou «concorda muito» com a afirmação de que o trabalho dos professores é difícil;
- 64,1% dos pais está «satisfeito» ou «muito satisfeito» com a maneira de ensinar dos professores;
- 38,8% dos pais «concorda» ou «concorda muito» com a afirmação «A sociedade valoriza suficientemente o trabalho dos professores»;
- 41,7% dos pais está em «desacordo» ou «muito em desacordo» com a afirmação «A sociedade valoriza suficientemente o trabalho dos professores».

Apesar das divergências entre professores e famílias serem notórias, Jares (2007) defende que o seu entendimento e colaboração são uma necessidade para transformar o presente e construir um futuro de educação e sucesso dos alunos.

Também com o intuito de conhecer as diferentes percepções e representações das famílias e dos professores e os obstáculos à colaboração entre eles, Marques (1997) apresenta o primeiro estudo realizado por Davies em Portugal, durante o ano de 1987, sobre a participação dos pais nas escolas. Seleccionando pais e professores de oito distritos (entrevistas realizadas a 119 pais e 125 professores de zonas rurais e urbanas), Davies obteve resultados que permitiram identificar as principais diferenças e os principais obstáculos:

- Há muito mais contactos entre pais e educadores de infância do que entre pais e professores de outros graus de ensino;
- Os contactos entre pais e educadores de infância são informais;
- As educadoras de infância manifestam atitudes mais positivas em relação aos pais dos alunos;
- Na escola primária e na escola preparatória as relações mais comuns entre a escola e os pais assumem a forma de 2 ou 3 reuniões por ano e envio de mensagens para casa;
- Quase todos os contactos são iniciados pelos professores e os pais raramente vão à escola sem serem convidados;
- Poucos pais contactam com o director de turma no período que ele tem disponível para os receber;

- Poucas escolas organizam festas e comemorações ou actividades especiais para o envolvimento dos pais;
- A maioria dos professores considera que o actual nível de envolvimento parental é suficiente e são poucos os professores que conhecem programas de envolvimento dos pais;
- A maioria dos professores caracteriza os «pais difíceis de alcançar» como pessoas de baixo nível económico e cultural ou pessoas com problemas sociais do tipo abuso do álcool, drogas e instabilidade emocional;
- Quase nenhum professor considera que a Escola tem responsabilidades pelo insuficiente envolvimento dos pais;
- A maioria dos professores não vê com muito interesse o envolvimento de instituições comunitárias nas escolas, tais como os serviços de planeamento familiar, as associações culturais e recreativas, as bibliotecas municipais e os centros de ocupação de tempos livres;
- A maioria dos professores considera que os pais têm um papel reduzido a desempenhar no processo educacional e não concorda com a sua participação na tomada de decisões;
- Quase todos os professores responsabilizam os pais pela falta de envolvimento parental nas escolas e ilibam a Escola de responsabilidades;
- As escolas portuguesas, com excepção dos jardins-de-infância, encontram-se muito isoladas das comunidades e não há uma tradição de envolvimento dos cidadãos na política escolar;
- A maioria dos professores possui como modelo de Família um modelo de classe média, constituído por um lar com pai e mãe, dois filhos, uma vivenda e crianças amáveis e disciplinadas;
- A maioria dos professores não se preocupa grandemente com a ausência de contactos entre a Escola e os pais.

Parafraseando Marques (1997), este estudo fornece-nos um quadro negro da situação portuguesa, encontrando-se quatro grandes obstáculos ou barreiras à colaboração Escola-Família que vão desde a tradicional separação entre a Escola e as famílias à tradicional culpabilização dos pais pelas dificuldades dos filhos, passando pelas mudanças na estrutura das famílias e pelos constrangimentos culturais (Marques, 2001; Diogo, 1998). Evidencia-se a urgência de um debate sobre os problemas do envolvimento dos pais nas escolas, tendo as recomendações dadas por Davies (formação de professores no âmbito do

relacionamento escola/pais, visitas domiciliárias e educação de pais) orientado no caminho de potenciais soluções.

Posteriormente, Davies comparou os resultados portugueses com os de estudos realizados em Boston e em Liverpool, tendo concluído que, apesar de todas as diferenças culturais e políticas, nos três países existiam os mesmos obstáculos ao envolvimento das famílias no processo educativo dos seus filhos:

- Uma cultura escolar que acentua a separação;
- Uma cultura pedagógica que acentua uma linguagem técnica;
- Rituais e formalismos que afastam as famílias dos assuntos escolares;
- Escassez de espaços e de tempos para o diálogo e intercâmbio com as famílias;
- Falta de preparação dos professores para lidarem com os problemas de comunicação, envolvimento, participação e criação de projectos de colaboração.

Dos resultados comparativos alcançados, surgiu a necessidade de mudança e de intervenção, concretizada numa associação de escolas interessadas na criação de projectos de colaboração com as famílias, numa perspectiva de investigação-acção – Davies cria, em 1991, a *League of Schools Reaching Out (LSRO)* que em 1994 contava já com 85 escolas, quatro das quais portuguesas. As escolas-membro deveriam aplicar pelo menos uma das seguintes estratégias: sala para as famílias, boletim para as famílias, equipas de investigação com pais, professores e um facilitador externo e visitas domiciliárias (Marques, 1997).

Neste âmbito, desenvolveu-se, entre 1992 e 1995, um estudo internacional de investigação-acção sobre colaboração Escola-Família em escolas de cinco países (Portugal, Chile, República Checa, Espanha e Austrália), coordenado por Don Davies e Vivian Johnson, sob a direcção institucional do *Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning* (Marques, 1997). Os resultados alcançados foram semelhantes nos cinco países:

- Melhor aproveitamento escolar;
- Maior envolvimento das famílias no processo educativo em casa;
- Maior participação das famílias nas actividades da Escola;
- Maior colaboração das escolas com as agências comunitárias.

Os investigadores envolvidos neste projecto internacional estavam convictos de que as escolas melhoram e inovam por recurso a projectos demonstrativos que funcionem como exemplo, com ligeiras adaptações, para cenários semelhantes. Estes projectos, para além de darem visibilidade à Escola, sendo bem sucedidos, servem de estímulo para outras escolas e professores interessados em promover a aproximação das escolas às famílias e

comunidades. Assim, quanto maior for a variedade de contextos escolares a beneficiar de projectos de investigação-acção, mais fácil será a generalização da experimentação e da inovação na área da colaboração Escola-Família (Marques, 1997).

Prova disso é a obra *Pais e professores – um desafio à colaboração*, dirigida por Jorge de Lima (2002), onde são apresentados vários estudos, realizados no âmbito da relação Escola-Família, dos quais destacamos:

- *“Ir lá para quê...? Concepções e práticas de relação entre famílias e jardins-de-infância”* (Palos, 2002), um estudo que procura conhecer os processos utilizados pela Família para se aproximar do jardim-de-infância e os mecanismos criados pela instituição escolar para promover essa relação;
- Estudo relativo ao envolvimento dos pais no 1º Ciclo (Diogo, 2002) incidindo sobre dez famílias (entrevistas a pais e filhos) de meios socioculturais diversos procurando aferir qual o lugar da Escola na vida das Famílias;
- Projecto de intervenção educativa *“Escola & Pais de mãos dadas”* (Diogo, Serpa, Caldeira, Moniz & Lopes, 2002), iniciado em 1998 e planificado para dois anos lectivos, cuja acção incide em procedimentos de cooperação entre pais e professores de uma escola básica 2/3.

Seguidamente, apresentamos algumas das principais conclusões dos referidos estudos.

Relativamente ao estudo desenvolvido por Palos (2002):

- As famílias revelam uma perspectiva redutora acerca do seu papel no seio da instituição escolar, em grande parte alicerçada no desconhecimento das «regras do jogo escolar»;
- Existência de um relacionamento escasso e pontual entre a maioria das famílias e o jardim-de-infância;
- A maioria das famílias mostra-se disponível para contactos com a instituição escolar, com base na troca de informações, o que se aproxima do papel classicamente desempenhado e exigido aos pais;
- Inexistência de mecanismos que permitissem manter ligações sistemáticas, regulares e individualizadas entre as famílias e os educadores, o que indica que esta relação não era tida como uma necessidade.

No estudo levado a cabo por Diogo (2002):

- Os pais, independentemente da sua classe social, têm aspirações de prolongamento da escolaridade dos filhos, como forma legítima e indispensável, através do emprego, de determinação do destino social;
- Os pais manifestam uma atitude positiva em relação aos filhos, à sua escolaridade e ao envolvimento nesta, o que impede de falar de demissão parental;
- Nas classes populares, o envolvimento parental é menos regular, sistemático e eficaz. Apesar das intenções das famílias serem favoráveis à escolaridade, elas muitas vezes não se concretizam em acções ou, quando concretizadas, nem sempre potenciam positivamente a trajectória escolar dos filhos. Apesar dos pais se mobilizarem intensamente na escolaridade dos filhos, estes evidenciam maus resultados escolares, em parte porque as suas famílias entendem que o sucesso escolar depende apenas da Escola.

Esta situação assemelha-se à encontrada por Marques (1988), em três escolas portuguesas, onde não havia igualdade de participação parental nos diferentes grupos sociais, confirmando-se assim a ideia generalizada de que o nível de envolvimento dos pais depende da sua posição social, sendo maior o alheamento das famílias com menores recursos culturais e económicos. Nos EUA, Lareau (1987) verifica que a distância das classes populares face à Escola não radica numa menor valorização da mesma, mas na representação que têm sobre a articulação ideal Escola-Família. Para as famílias da classe média, o sucesso escolar depende de uma conjugação de esforços da Escola e da Família, enquanto para as famílias das classes populares, o sucesso depende apenas da Escola, sendo esta a razão pela qual delegam e confiam na sua acção.

Diversos estudos, referidos por Silva (2003), têm revelado a consciência da heterogeneidade social e cultural que caracteriza o grupo de famílias e que interfere na diferente forma de se relacionarem com a Escola: Vieira (1999); Diogo (1998); Canário *et al.* (1997); Zago (1997); Henry (1996); Smrekar (1996); Vincent (1996); Chauveau e Regovas-Chauveau (1992); Stoer e Araújo (1992); Neves (1991); Benavente (1990); Iturra (1990); Davies *et al.* (1989); Ashendon *et al.* (1987); Benavente *et al.* (1987); Costa e Machado (1987); Levin (1987); Dias (1984); Connell *et al.* (1982); Lightfoot (1978).

A realidade prova que nem todas as famílias demonstram o mesmo interesse de colaboração e presença na Escola; que nem todas concretizam, da mesma forma, o exercício de cidadania de colaboração com a Escola, e nem todas se envolvem e colaboram no processo educativo dos seus educandos. Casos há em que, por dificuldades

socioeconómicas e culturais, as famílias não sentem possuir competências para apoiar os filhos nas tarefas escolares (Estrela & Villas-Boas, 1997).

A realidade prova também que muitos professores atribuem às famílias a responsabilidade pelas dificuldades dos alunos e encaram a sua não presença na Escola como desinteresse pelos filhos (Villas-Boas, 2001), “minando os alicerces do diálogo que todos reclamam como condição indispensável à reinvenção da escola como cidade educativa sensível à polifonia das vozes plurais que aí (co)habitam” (Sá, 2005, p.506).

Por seu lado, a Sociologia da Educação tem demonstrado que a classe social de pertença dos alunos e suas famílias influencia a sua relação com a instituição escolar, condicionando directamente a sua capacidade e possibilidade de intervenção efectiva, havendo diferenças na participação das famílias das classes trabalhadoras e das classes médias.

As famílias das classes médias, possuindo mais informação e capacidade para confrontar a instituição escolar, são mais interventivas e apresentam questões relevantes, embora reconheçam o profissionalismo dos professores (Lima, 2002). Esta opinião é partilhada por Silva (2002), quando afirma que as famílias das classes médias, por comparação com as famílias dos meios populares, não só se envolvem mais na Escola, como apresentam um tipo de relação com os professores baseada no conhecimento dos problemas escolares, primando por uma ampla visibilidade na Escola, pautada por inúmeros (por vezes demasiados) contactos com os professores e com a direcção da escola, exercendo, paralelamente em casa, uma grande pressão nos filhos relativamente a tudo o que respeite à sua escolaridade. O estudo realizado por Marques (1989), com alunos do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, demonstrou que os pais que mais vezes contactaram a Escola, através dos directores de turma, foram os que possuíam curso médio ou superior.

As famílias das classes trabalhadoras, por sua vez, sentindo que não possuem conhecimentos, linguagem e confiança adequados para confrontarem os professores e as direcções das escolas, intervêm menos e confiam muito mais aos professores, enquanto profissionais, a exclusividade do trabalho educativo na Escola, demonstrando reconhecimento por esse trabalho (Lima, 2002). Esta opinião é corroborada por Silva (2002), quando afirma que as famílias dos meios populares apresentam uma maior tendência para delegarem na instituição escolar e nos professores a escolarização dos filhos. Assumindo que aquilo que se passa na Escola é da competência de quem lá está, revelam confiança no que os professores fazem, sentindo-se membros de uma relação que opõe leigos (as famílias) a peritos (os docentes). Nesta relação, a tendência é para predominar a deferência das famílias face aos professores. Já Marques (1997a) refere que as famílias de menores

recursos culturais têm mais dificuldades em se envolverem no processo educativo dos filhos, sem que isso signifique que estimem ou valorizem menos a Escola que os seus congéneres da classe média. Não é pelo facto das famílias falarem uma linguagem diferente da linguagem escolar ou viverem em condições ambientais degradadas que se mantêm alheados da Escola. No entender do autor, tal situação deriva do facto da Escola estar organizada em função das famílias da classe média e os professores valorizarem um modelo de famílias que nada tem que ver com o tipo de família de muitas crianças do nosso país. Uma forma de ultrapassar estas barreiras de colaboração, assentes sobretudo em preconceitos, passa, no entender de Villas-Boas (2005), pela formação de professores, referindo que em Portugal, tanto quanto se sabe, “a temática da relação Escola-Família-Comunidade continua a constituir um enorme *iceberg*” (p. 9) na formação desenvolvida por cerca de quarenta instituições diferentes. Defende a autora que, para além da formação básica nesta área de colaboração Escola-Família, todo o professor deve beneficiar antes de iniciar a sua actividade, deve também, ao longo da sua prática, ter apoio permanente e cursos de actualização, no sentido de ser estimulado a auto-aperfeiçoar-se e a desenvolver uma prática educativa que não seja divergente da das famílias, intervindo, sempre que necessário, na sua própria formação. Desta forma, promovendo a colaboração Escola-Família, haverá uma diminuição das descontinuidades entre as duas instâncias educativas, resultando daí efeitos positivos para a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Assim, devemos ter presente que a menor participação das famílias de estratos sociais mais desfavorecidos não é sinónimo de desinteresse pela educação e escolaridade dos seus educandos, mas deriva da falta de conhecimento do modo como funciona o sistema educativo (Lima, 2002). Segundo o autor, estas famílias tornam-se mais dependentes dos juízos formulados pelos professores e raramente intervêm; quando o fazem, incidem maioritariamente sobre o comportamento (esfera não académica) e tendem a ser mais reactivos do que proactivos. Opinião semelhante apresenta Silva (2002), quando afirma que a «invisibilidade» de muitos pais dos meios populares na Escola não significa necessariamente desinteresse pela escolarização dos filhos, nem ausência de incentivos e formas de apoio em casa. Na mesma linha de pensamento está Toomey, quando fala de uma maioria silenciosa de famílias que não aparece na Escola, mas que apoia os filhos em casa, de diferentes formas. A este nível, estudos realizados por Afonso (1994) demonstram que, embora existam contactos pouco frequentes com a Escola, mais de dois terços das famílias controlam, regularmente (pelo menos uma vez por semana), os trabalhos de casa dos filhos, enquanto cerca um terço afirma ajudar os filhos nesses trabalhos; os que não o fazem é por se sentirem incapazes para os ajudar nessas tarefas. Outros estudos (Chora et

al., 1997; Epstein, 1997; Silva, 1997b) revelam também que essas famílias valorizam a Escola e que só não prestam apoio aos seus filhos por não se sentirem com competências para tal, não sabendo como o fazer. Estes dados em vez de revelarem desinteresse, demonstram a preocupação das famílias com a situação escolar das crianças e dos jovens.

Estudos realizados em França, citados por Clavel (2004), revelam que a abertura da Escola a todo o tipo de população, em particular no ensino básico e secundário, tende a encobrir o seu contributo para reproduzir as divisões sociais, como o comprovam os dados que a seguir apresentamos:

- As populações mais vulneráveis encontram-se, mais frequentemente, em situação de insucesso escolar e entre os que saem sem diploma;
- Os atrasos escolares (repetições de ano) atingem principalmente os filhos das populações mais desfavorecidas;
- Os alunos com anos de atraso escolar têm menor probabilidade de obter sucesso no ensino secundário do que os alunos considerados no seu tempo;
- As repetições de ano tendem a acontecer ou a ser tanto mais precoces, quanto mais desfavorecida é a origem social dos alunos;
- O grau de aquisição das competências básicas (leitura, cálculo, geometria) varia consoante a origem social dos alunos, sendo menor para os de origem mais desfavorecida;
- Os alunos com anos de atraso escolar apresentam nível mais baixo de aquisição de competências básicas do que os alunos que estão no seu tempo;
- O analfabetismo dos pais é um factor que agrava as dificuldades escolares dos filhos: os atrasos acumulados e as competências de base mal dominadas, induzem orientações para áreas de abandono até ao termo de uma escolaridade onde as hipóteses de aquisição de um diploma ou de uma qualificação são relativamente reduzidas.

Estes resultados claramente indicam que na Escola se podem cristalizar as expectativas, as esperanças, as apostas no futuro e as contradições da sociedade. Ela pode contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática ou constituir-se como veículo de reprodução social e cultural (Clavel, 2004). Da Escola, em muito depende o futuro de cada um, na medida em que a formação proporciona a capacidade de arranjar emprego, de ter recursos e um estatuto social que permitam condições de existência e familiares decentes, pelo que a desvantagem para as famílias modestas não é somente cultural. Pela sua organização interna e enquanto instituição, a Escola tende a manter o diferencial cultural derivado das origens sociais dos alunos, em proveito dos que detêm as chaves da

cultura dominante, mais erudita. Se a colaboração Escola-Família tratar todos os pais como iguais, torna-se discriminatória (Clavel, 2004). A maioria das formas de colaboração parental favorece as pessoas das classes médias. Como nem todas as famílias podem dar as mesmas respostas às solicitações feitas pela Escola, esta, em vez de construir pontes de diálogo e colaboração efectiva, cria margens de distanciamento e incompreensão. Enquanto Silva (2002) fala de uma «relação armadilhada» entre Escola-Família, na medida em que pode reproduzir nos alunos as desigualdades sociais, escolares e culturais das suas famílias, o projecto de intervenção educativa desenvolvido por Diogo *et al.* (2002), dá conta de iniciativas de cooperação Escola-Família que produziram mudanças ao nível das práticas e das representações dos professores que revelam vontade de estarem mais próximos dos pais e de os ajudarem a apoiar a escolaridade dos filhos.

Davies (1988) apresenta algumas sugestões e estratégias facilitadoras duma acção afirmativa da Escola e na Escola:

- “ (...) Mudar as atitudes face às famílias minoritárias e partir do pressuposto de que todas as famílias têm aspectos positivos e capacidade para ajudar os filhos;
- Rejeitar a ideia de que há modelos de família ilegítimos e partir do pressuposto de que não há apenas uma matriz para determinar o nível de bem-estar da criança e o seu sistema de apoio;
- Criar instrumentos de ligação entre a escola e os «pais difíceis de alcançar», nomeadamente: usar o telefone, fazer visitas domiciliárias e concretizar programas de educação de pais;
- Criar equipas de ligação com a participação de um assistente social, um «visitador» domiciliário e pais voluntários.” (*in* Marques, 1997a, p.15)

Para Marques (1997a; 2001), uma forma de evitar que o modelo de família da classe média prevaleça passa por assumir que, regra geral, as escolas são difíceis de alcançar por alguns pais, apresentando variadíssimas razões para essa dificuldade: a tradição centralista da Escola, à qual se junta a mobilidade do corpo docente, dificulta o acompanhamento dos alunos e o relacionamento interpessoal; as escolas estão sobrelotadas e carenciadas de espaços dignos para receber os pais; a formação dos professores não tem dado o devido relevo à importância da participação parental; a cultura escolar e a linguagem dos professores não são compreendidas pelos pais de baixo nível de escolaridade; muitos pais receiam e desconfiam da Escola devido a más experiências enquanto alunos; geralmente os professores só chamam os pais à Escola quando há problemas. Na verdade, a maioria dos contactos desenvolvidos por iniciativa dos professores tem na base problemas de ordem disciplinar ou de falta de aproveitamento, não contribuindo, por isso, para estimular e promover a colaboração das famílias com a Escola, uma vez que fazem uma associação dessa colaboração com situações desagradáveis

(Silva, 1994). Outra forma de evitar o modelo de família da classe média passa por construir um programa de colaboração que seja uma acção afirmativa em prol das famílias minoritárias e dos «pais difíceis de alcançar». Para tal, a Escola deve tornar-se espaço privilegiado da prática da democracia, criando igualdade de oportunidades para todos os cidadãos, como ponto de convergência das expectativas sociais quanto ao que deverá ser o homem adulto.

Perspectivas de colaboração positiva

Perspectivando actuações futuras, Diogo (2002) defende a urgência de estruturar a intervenção, promovendo a formação de professores e de projectos de investigação-acção nas escolas, no sentido de reestruturar as representações quer das famílias, acerca do seu envolvimento na Escola, quer dos professores, acerca do envolvimento das famílias. Realça-se a importância de multiplicar e ampliar o espaço destas acções de colaboração Escola-Família, de forma a chegar a todas as famílias, a abranger cada vez mais professores e a serem vistas pela comunidade escolar como credíveis e eficazes para lidar com os problemas da Escola (Diogo *et al.*, 2002).

Convicto de que, apesar das divergências, a colaboração Escola-Família é uma necessidade para transformar o presente e construir o futuro, Jares (2007) defende que o destino das famílias e da Escola é compreenderem-se, apresentando quatro motivos fundamentais para tal necessidade de entendimento. Em primeiro lugar, porque partilham um objectivo comum: a educação dos filhos e alunos. Sendo certo que em muitos casos existe diversidade e até objectivos contraditórios, Escola e Família continuam a partilhar as finalidades básicas das pessoas que devem educar. Em segundo lugar, a educação é um processo suficientemente complexo e difícil para ser delegado apenas a um dos sectores, e muito menos para que ambos não cooperem entre si ou transmitam ideias antagónicas. Em terceiro lugar, a Família e a Escola precisam uma da outra, como factor de equilíbrio face à influência dos meios de comunicação e do grupo que, em determinadas idades, costumam ser mais poderosos e eficazes. Por último, a participação e a implicação das famílias na Escola é um factor de qualidade.

É, assim, por demais evidente a necessidade de transformar a cultura de acusação e desconfiança mútuas entre a Escola e a Família, numa cultura de colaboração e de confiança. Famílias e Escola devem pois romper com a dinâmica destrutiva das acusações e promover laços fortes de co-responsabilidade na educação dos alunos, até porque a experiência prova que a colaboração da Família na Escola produz efeitos positivos, tanto nos alunos, como nos professores, nas famílias, nas escolas e nas comunidades locais

(Marques, 2001), sendo uma variável importante na eficácia das escolas e na melhoria da qualidade do ensino (Marques, 1997a). Defende o autor que os estudos realizados nas últimas três décadas, em vários países, provam que o envolvimento das famílias na educação dos filhos tem como resultado a melhoria do seu aproveitamento escolar, estando a colaboração Escola-Família positivamente correlacionada com os resultados escolares dos alunos (Marques, 2001; Henderson, 1987), sendo as crianças da classe baixa as que mais podem beneficiar com a colaboração dos pais (Davies, 1988). Davies *et al.* (1997) apresentam, como exemplos dessa realidade, os seguintes resultados relatados por Jean Krasnow:

- Num programa em Inglaterra os professores pediram aos pais colaboração no âmbito da leitura com os filhos em casa. Simultaneamente foram enviando mensagens de encorajamento aos pais pelos esforços desenvolvidos. No final, estes alunos tiveram resultados escolares bem mais significativos do que os alunos que haviam beneficiado da ajuda de um tutor na escola;
- Em Chicago, 99% dos pais de 41 turmas, envolvendo 826 alunos, assinaram um contrato, no qual se comprometiam a providenciar um espaço de estudo, em casa, para os seus filhos; a encorajá-los e a elogiar o seu trabalho escolar; a colaborar com os professores de forma a facultarem aos filhos tudo o que necessitassem para realizar os trabalhos da escola. Estes alunos conseguiram o dobro do rendimento escolar do que aqueles que não estavam envolvidos no programa;
- Os professores do Home and School Institute apresentaram aos pais um programa simples de actividades de aprendizagem em casa; explicaram o seu funcionamento e, em cada semana, enviaram as respectivas indicações. O grupo sujeito a este programa registou resultados escolares significativamente mais elevados do que os alunos do grupo de controlo.

Também Epstein e Jansorn (2004) relatam uma estratégia de parceria desenvolvida por educadores da Rede Nacional de Parcerias Escolares da Universidade Johns Hopkins, que reconhece que os alunos aprendem e crescem em casa, na escola e nas comunidades, sendo influenciados e apoiados pelas suas famílias, professores, directores e outros elementos da comunidade.

De todas as variáveis estudadas, a colaboração das famílias no processo educativo foi a que obteve maior impacto, estando esse impacto presente em todos os grupos sociais e culturais (Marques, 2001), pelo que a chave para o sucesso escolar dos alunos reside na maior aproximação da Escola à Família e à Comunidade (Marques, 1997c), havendo uma correlação positiva entre o apoio das famílias à vida escolar dos alunos e o rendimento

académico destes (Chora *et al.*, 1997; Estrela & Villas-Boas, 1997; Silva, 1997b). Também Coutinho (1994) referencia estudos sobre as determinantes do resultado escolar e do comportamento na Escola, que registam ser a Família quem prepara a integração e o sucesso escolar.

“ (...) Tem sido possível verificar que as realidades da vida familiar (comportamento, atitudes, traços de personalidade, potencial intelectual dos pais, estatuto e meio social) são susceptíveis de explicar 70,6% da variância do desenvolvimento que é, por seu lado, responsável pela adaptação escolar na ordem de 74,4% da variância das realizações efectuadas pelas crianças de 7 anos no final do primeiro ano do ensino básico.” (Coutinho, 1994, p. 23)

A este propósito, Bloom (1981) revela que grande parte do diferencial existente no desempenho escolar das crianças se deve às diferenças no ambiente familiar, considerando que a variável que mais contribui para acentuar esse diferencial é a que diz respeito ao que os adultos, em contexto familiar, fazem quando interagem com a criança, e não tanto o *status* económico ou as habilitações literárias dos familiares adultos. Esta opinião é partilhada por Marques (1997d), quando atribui maior importância às práticas, experiências e interações familiares, para o sucesso dos alunos, do que às características resultantes da classe social, da raça ou do rendimento económico. De acordo com Bloom (1981), existe uma grande diferença no contributo das famílias quanto ao desenvolvimento de características básicas na criança, fundamentais para as futuras aprendizagens na Escola, considerando, por isso, que o ambiente familiar pode ser favorável ou desfavorável para a aprendizagem. Esta situação é tanto mais premente quanto as numerosas análises sociológicas revelam que a capacidade educadora e socializadora da Família estão a eclipsar-se progressivamente por diversas razões: a desestruturação do quadro de ideias, valores e códigos da vida quotidiana, em que o sistema uniforme de valores está a ser substituído por outro mais variável, com possível conflito de valores; o desaparecimento do sentido de identidade e comunidade das normas de educação dos filhos, causa insegurança e instabilidade nos quadros de socialização a transmitir, perdendo-se a capacidade de definir quem se quer oferecer como modelo de vida às novas gerações; as crianças passam muitas horas fora do espaço familiar, com outros agentes de socialização e, além disso, diminuiu o contacto directo e a convivência com os pais e irmãos (Bolívar, 2006); os pais, devido ao afastamento do local de trabalho da sua área de residência, não dispõem de tempo para estar com os filhos, deixando, por isso, de fazer as refeições em comum, sendo as crianças e jovens obrigados a crescer com a companhia solitária da televisão, dos jogos de vídeo e computador, acompanhada pela ausência de referências e pela erosão da autoridade dos pais. E “nada é pior para o bem-estar e desenvolvimento das crianças e jovens do que a ausência de referências seguras e a privação do contacto continuado e

duradouro com adultos significativos” (Marques, 2001. p. 20). Assiste-se na actualidade a um paradoxo no mínimo curioso: nunca vivemos uma época em que se reconhecesse e defendesse tanto os direitos das crianças e jovens e, paralelamente, nunca as crianças e jovens sofreram tanto de solidão, a nova doença resultante do vertiginoso progresso e do crescimento do bem-estar (Tonucci, 1997). E, neste contexto, nascem as crianças pós-modernas, com a televisão debaixo do braço, familiarizadas com a violência; crianças mais perceptivas, mas também menos criativas e com menos capacidade de abstracção (Clemente, 2000). Crianças superprotegidas que, apesar de terem tudo, são incapazes de enfrentar um mundo cada vez mais competitivo. Acostumadas a conseguir tudo sem esforço, o mínimo grau de exigência parece-lhes demasiado (Aguilar, 2006).

Se a este conjunto de razões juntarmos as mudanças sociais, ideológicas e culturais que permitiram a diminuição de matrimónios, o aumento de uniões de facto, a fragilidade das uniões com o aumento dos divórcios, as famílias monoparentais e recompostas, o aumento da idade média do matrimónio, a descida brusca da natalidade, o aumento de filhos nascidos fora do matrimónio, a incorporação massiva da mulher no trabalho fora do lar com a consequente igualdade de estatuto entre homem e mulher, estamos perante uma das muitas mutações que têm ocorrido ao longo da História, em que, para além do progressivo ocaso da família nuclear, o relacionamento estável está a deixar de ser o modelo-base (Bolívar, 2006). Aguilar (2006) afirma estarmos a ser espectadores e protagonistas de uma revolução no âmbito familiar que está a gerar novas formas de viver em família, dando lugar a novas configurações familiares (mãe solteira e pai ausente; mulher separada com filhos; mulher separada com filhos e novo companheiro; mulher e homem separados, com filhos, que decidem viver juntos, havendo “os meus”, “os teus” e os “nossos filhos”; famílias com filhos adoptivos; crianças educadas pelos avós ou outros familiares; famílias multiétnicas, etc.).

Para o bem e para o mal, a Família com que a Escola tem de lidar já não é aquele pequeno núcleo onde o homem desempenhava o papel instrumental e a mulher se dedicava, por inteiro, ao cuidado dos filhos (Bolívar, 2006). Enquanto a população escolar se confundiu com os alunos oriundos de famílias com pai e mãe biológicos, que viviam na mesma casa com os filhos, com outros familiares por perto que auxiliavam na transmissão de valores básicos, a tradicional separação entre Escola e Família funcionou razoavelmente, pois os professores preocupavam-se fundamentalmente com a dimensão instrutiva da educação, enquanto os pais, auxiliados pela vizinhança e pela Igreja, se responsabilizavam pelo quadro das regras de comportamento e relações de cortesia (Marques, 2001). Quando a Família socializava, a Escola podia ocupar-se do ensino. Mas agora que a Família não

cumprir plenamente o seu papel socializador, a Escola não só não consegue efectuar a sua tarefa específica de ensinar, como também começa a ser alvo de novas solicitações para as quais não está preparada (Tedesco, 1995). Se antes havia uma clara divisão de funções - a Escola ensina e a Família educa – hoje a Escola, com a diminuição e fragmentação das comunidades naturais de apoio às crianças e jovens, passa a acumular as duas funções e, em determinados contextos, vê-se mesmo obrigada a assumir aspectos da socialização primária (Bolívar, 2006). Assim, este aumento das funções da Escola, enquanto agente socializador, acolhendo as progressivas exigências sociais, corresponde paradoxalmente ao facto de outras instâncias, como a familiar, renunciarem ao seu principal trabalho educativo (Bolívar, 2000).

Ao avaliar os efeitos desta mutação, Tedesco (1995) afirma que os professores, a cada dia que passa, dão conta de que as crianças chegam à Escola com uma base de socialização insuficiente para enfrentarem a tarefa da aprendizagem com sucesso, ao que Bolívar (2006) acrescenta a constatação de, com maior frequência, os pais desanimarem perante a tarefa de assegurarem a formação mínima da consciência social dos filhos, abandonando esse cuidado à Escola e aos professores. Savater (2010a) fala mesmo de uma crise de autoridade familiar, pelo facto de os pais renunciarem a impor disciplina aos filhos, remetendo essa responsabilidade para os professores, afirmando que “o abandono da sua responsabilidade retira aos pais a possibilidade de protestar e exigir depois. Quem não começa por tentar defender a harmonia no seu ambiente, não tem razão para depois se ir queixar”. Para o autor, as crianças não encontram em casa a figura de autoridade, que é um elemento essencial para o seu crescimento, contactando quase só com a televisão, que está sempre em casa.

“ (...) Mal-educados, devido à cultura do *zapping*, que fomenta o saltitar histórico entre programas, discos, etc., os alunos tornam-se incapazes de aguentar uma aula completa seja do que for que não os apaixone sem tréguas ou, pior ainda, que os obrigue a algum esforço.” (Savater, 2010b, p. 36)

Neste contexto, a Escola vai recebendo cada vez mais alunos privados de civilidade, manifestada na pobreza da linguagem, na incapacidade para adequar a linguagem aos diferentes contextos, na pobreza do vocabulário, no uso de linguagem obscena dentro da sala de aula e na agressividade dos comportamentos, o que exige dos professores a responsabilidade de ensinarem noções básicas de educação e de fixarem quadros de valores básicos e regras de comportamento (Marques, 2001). E à medida que estes fenómenos se intensificam, os professores tendem a culpar os pais pelo fracasso escolar dos alunos.

No entanto, esta situação pode ser alterada se as famílias forem informadas e esclarecidas sobre as consequências da sua actuação (Bloom, 1981). E à Escola é atribuído um papel imprescindível nesta tarefa. Villas-Boas (2001) realça a importância de proceder à identificação dos factores do ambiente familiar passíveis de modificação; é fundamental identificar os factores do ambiente familiar, favoráveis e de risco, que influenciam o desenvolvimento intelectual da criança, a sua motivação básica para aprender e a própria qualidade do ambiente familiar. Identificados esses factores modificáveis, a Escola pode assumir um papel crucial junto das famílias, através de programas de informação, de formação, de colaboração, dando o seu contributo para que o ambiente familiar possa tornar-se favorável à aprendizagem. Esta intervenção da Escola é tanto mais importante, quanto os estudos provam que a maior parte das famílias está preocupada com os seus filhos e deseja o seu sucesso, sentindo vontade de obter ajuda da Escola para colaborar na sua educação (Zenhas, 2004). Urge, por isso, que a Escola active acções de informação e orientação para as famílias, para que consigam promover e manter um diálogo positivo com os filhos sobre a escola, o seu crescimento e desenvolvimento, o seu futuro (Epstein & Connors, 1994).

Nestas condições sociais de modernidade tardia em que vivemos, em que caíram muitas seguranças, entre as quais os valores, impelir a Escola a retomar a sua função moral não é mais do que uma estratégia de salvação ou até mesmo de «apaga fogos» (Bolívar, 2000). Quando as crianças e jovens são obrigados a crescer na ausência de referências culturais seguras, aumenta a necessidade da Escola, e dos professores em particular, criarem programas que aproximem a Escola das famílias, contribuindo para a criação de pequenas comunidades de apoio aos alunos que sejam uma presença forte nas suas vidas (Marques, 2001).

“ (...) É que nem tudo se pode resolver na escola ou compensado pela mestria dos seus mestres; nestas questões, a escola, não pode agir independentemente do meio ambiente social e familiar da criança nem muito menos contra ele, como um elemento de correcção externo que reduplicasse as suas pressões formativas a fim de que os restantes implicados possam deixar de exercê-las.” (Savater, 2010, p. 36)

Perante tão complexa multiplicidade de funções, a Escola tem tendência a sentir-se esmagada e sem fôlego para corresponder a tal missão. No entanto, a educação dos valores deveria servir, não para sobrecarregar a Escola com novas culpas, mas sim para que os professores, assumindo o trabalho importante que tal tarefa acarreta, lembrassem aos outros agentes educativos e socializadores que a educação dos valores é uma tarefa partilhada, um trabalho concertado, pelo que não pode exigir-se à Escola que resolva

aquilo que outros se inibem ou contribuem para gerar (Savater, 2010b). Recomenda-se aos pais que transmitam aos seus filhos a importância da Escola e a importância de receber uma educação, entendida como uma oportunidade e um privilégio (Savater, 2010a). A este propósito, Tedesco (1995) defende um projecto social para a educação dos valores, um novo pacto educativo que torne possível uma nova articulação entre a Escola e a sociedade, fazendo delas lugares de encontro, favoráveis à conversação e entendimento, onde se reconhece o compromisso de todos na construção de uma sociedade mais harmónica e solidária, promotora das pessoas.

Várias têm sido as obras que procuram sistematizar os dados de diversas investigações sobre a colaboração Escola-Família-Comunidade, demonstrando que o estreitamento de relações entre a Escola e a Família para apoiar a aprendizagem contribui positivamente para o sucesso das crianças e jovens, não apenas na Escola, mas ao longo da vida (Henderson & Berla, 2004; Silva, 2003), sendo os resultados positivos também para os restantes intervenientes: famílias, professores, escolas e comunidade (Zenhas, 2004).

Vantagens para os alunos

Quando as escolas têm programas de colaboração bem desenvolvidos, as famílias, mesmo as mais afastadas, envolvem-se, beneficiando o desenvolvimento das crianças e jovens e o seu sucesso escolar (Villas-Boas, 2001; Marques, 1994), contribuindo para aumentar a sua motivação pelo estudo e pela Escola (Marques, 2001; 1997a; Chora *et al.*, 1997). Os alunos tornam-se mais positivos em relação à Escola e à aprendizagem, verificando-se melhorias nas atitudes essenciais para o sucesso escolar, tais como a atenção, o comportamento, a assiduidade, o empenho na realização tarefas escolares, na sala de aula e em casa (Epstein & Jansorn, 2004; Sanders & Epstein, 1998, Epstein, 1997).

Quando as famílias têm uma relação positiva com os professores, podem ajudar os filhos a desenvolver um comportamento correcto na Escola, sendo a sua colaboração no processo educativo um forte contributo para a diminuição das faltas e reprovações dos alunos, bem como para a redução dos problemas de comportamento (Comer, 1988; 1980). Quando apoiam a vida escolar dos filhos, sentem-se mais implicadas e aumentam as suas expectativas relativamente ao seu percurso escolar, o que contribui para que os filhos também melhorem as suas expectativas e a sua auto-estima, tornando-se mais confiantes no seu percurso escolar (Epstein, 1997b; Silva, 1997a). Pacheco (2007) realça ainda os benefícios desta colaboração ao nível de uma melhor preparação dos alunos na transição para o próximo nível escolar ou para a vida adulta, quando se confrontarem com mudanças significativas. Para além disso, a colaboração das famílias na Escola também eleva as

expectativas dos professores relativamente aos alunos, facto que vai influenciar positivamente o seu rendimento escolar.

Conclui-se, assim, que os alunos cujos pais se envolvem na Escola e na educação têm vantagens em relação aos restantes, pois quando as famílias participam na vida das escolas, quando os pais acompanham e ajudam os filhos nos trabalhos, estes têm melhores resultados do que colegas com idêntico *background*, mas cujos pais se mantêm afastados da Escola (Marques, 1997a). De facto, quando a Família incentiva, apoia, supervisiona e orienta adequadamente, transmitindo percepções positivas sobre a Escola e a aprendizagem, está a exercer uma influência positiva no sucesso escolar, nas atitudes e nos comportamentos dos alunos (Epstein & Connors, 1994). Gera-se toda uma dinâmica positiva, apelidada por Silva (1997a) de duplo efeito de Pigmalião.

Vantagens para as escolas e professores

A colaboração Escola-Família-Comunidade promove a melhoria da imagem social das escolas e o prestígio profissional dos professores (Marques, 2001), contribuindo para alterar positivamente as percepções (Chora *et al.*, 1997) e as atitudes (Davies, 1989) das famílias face à Escola e professores. Os professores, ao sentirem que o seu trabalho é apreciado pelas famílias, sentem-se mais motivados para serem melhores professores e esforçam-se para aumentar o grau de satisfação daquelas (Marques, 2001). Por outro lado, abre possibilidades para que os professores compreendam melhor as características e necessidades das famílias, possibilitando uma adaptação mais assertiva do currículo aos seus alunos (Chora, *et al.*, 1997), introduzindo itens que façam uma aproximação da Escola à cultura da comunidade (Marques, 1997a). Com o contributo das famílias, as escolas passam a dispor de mais recursos e apoios de estruturas e serviços comunitários (Marques, 2001; Sanders & Epstein, 1998), desenvolvendo, enquanto instituição, um sentimento de pertença à comunidade (Davies, 1989), transformando-se em ambientes mais seguros, promotores de mais e melhor desenvolvimento humano.

Vantagens para as famílias

A colaboração Escola-Família-Comunidade contribui, por um lado, para alterar positivamente as percepções da Escola e dos professores face às famílias (Chora *et al.*, 1997) e, por outro, para ajudar as famílias a compreenderem melhor o esforço dos professores (Marques, 2001) e a desenvolverem expectativas e atitudes mais positivas em relação à educação (Villas-Boas, 2001; Marques, 1997d), contribuindo para que melhorem as suas competências como educadores (Davies, 1996), aprendendo a conhecer melhor os

seus filhos, perspectivando-os mais positivamente como alunos (Funkhouser & Gonzales, 1997) e melhorando a sua auto-estima e expectativas.

Integradas neste processo de colaboração, as famílias sentem-se mais motivadas e implicadas para processos formação permanente, de actualização ou reconversão profissional (Marques, 2001), verificando-se uma melhoria qualitativa da sua participação nas tarefas colectivas (Diogo, 1998), tornando-se cidadãos mais intervenientes e activos, com vontade de exercer uma maior participação em assuntos públicos para além da escolarização dos filhos (Davies, 1989).

Vantagens para a comunidade

Nas comunidades locais, os benefícios da colaboração Escola-Família-Comunidade resultam da existência de programas escolares que respondam às necessidades dos vários públicos, proporcionando o desenvolvimento de competências de cidadania que facilitem e promovam a participação das famílias nos destinos das suas comunidades (Marques, 2001). Este processo de colaboração proporciona também um maior campo de acção e apoios para as instituições comunitárias (Villas-Boas, 2001), promovendo o acesso facilitado a recursos e a conhecimentos da Escola (Davies, 1996), existindo também benefícios para a própria sociedade que evolui com a inserção de jovens formados em novos moldes e com o crescimento da participação de todos os actores do processo educativo (Nunes, 2004). Assim, são por demais evidentes e inegáveis as vantagens e a legitimidade da colaboração e da intervenção da Família na Escola, devendo ser encarada ao nível do exercício de uma cidadania activa e responsável, parte do movimento mais geral de participação na vida das comunidades.

Neste contexto, a Escola em vez de se deixar abater por tão ousada e complexa tarefa, elevada a missão, deve disponibilizar-se para os novos desafios que o futuro lhe apresenta, nunca esquecendo a necessidade de interacção com a comunidade e, muito especialmente, com a Família. Não pode também esquecer que só se verifica um processo positivo de construção do conhecimento na criança ou jovem se a discrepância entre a informação nova, veiculada pela Escola, e aquilo que a criança já conhece, for moderada, de forma a favorecer a integração da informação nova nas estruturas mentais do aluno. Caso as discrepâncias sejam demasiado elevadas, devido à descontinuidade cultural entre a Família e a Escola, então cria-se um ambiente propício ao insucesso do aluno. Importa, por isso, criar e desenvolver programas de aproximação entre a Família e a Escola que contribuam para diminuir as descontinuidades entre elas como forma de promover com mais eficácia a integração dos alunos na Escola e nas suas aprendizagens (Villas-Boas, 2001;

Marques, 1997a; Epstein & Connors, 1994). Para tal, é necessário encontrar agentes capazes de levar por diante tal desafio, uma vez que assumir isoladamente a tarefa educativa é fonte de tensões e desmoralização docente (Bolívar, 2006).

Sendo a relação Escola-Família uma relação estruturalmente desigual, parece ser mais fácil que a iniciativa seja levada a cabo por quem controla e tem acesso à cultura socialmente dominante (Silva, 2003) – o professor-educador-, tornando-se indispensável revalidar e reconhecer socialmente a função do professor e da Escola (Bolívar, 2000), na medida em que sem a sua autoridade moral, não é possível uma educação em atitudes e valores, uma educação que exige uma componente de disciplina, pelo que os docentes não podem estar desamparados e sem o apoio das famílias e da sociedade (Savater, 2010a).

Trata-se de afirmar pedagogicamente a ideia de um «nós» local e global, definido a partir de múltiplos olhares, ampliando os suportes democráticos de convivência e os enraizamentos cívicos da coesão social, assumindo o compromisso de construir uma educação que seja tanto da Escola como da sociedade na qual existe, uma vez que os indivíduos, os grupos e as redes presentes na Escola, estão também presentes na comunidade, não podendo uns ser concebidos sem os outros (Caride, 2000).

Nesta inevitável interdependência e influência recíproca, cabe ao professor-educador (terminologia adoptada por nós, na esteira de Ball, 2005), professor multicultural (Cortesão, 2006; Silva, 2003), professor intermulticultural (Cortesão & Stoer, 1997) ou professor intelectual transformador (Aronowitz & Giroux, 1992), enquanto professor crítico, reflexivo e implicado, com capacidade de intervenção, constituir-se como o agente despoletador de processos de construção de diálogo intercultural entre a Escola, a Família e a Comunidade, em favor de uma sociedade mais democrática, mais justa, mais solidária (Silva, 2003) e mais humana. Ele tem o desafio de quebrar a inércia e de reconhecer o Outro numa prática dialógica; de alterar as relações de poder tradicionais, recusando ser um meio de reprodução social e cultural; de mobilizar energias para levar a cabo um processo transformador que é forçosamente colectivo e positivo.

Este desafio ético de reconhecimento e valorização do Outro, de construção de laços de co-responsabilidade entre Escola e Família, exige o estabelecimento de pontes de diálogo e de colaboração, tendo como horizonte o desafio maior da educação – educar para a humanidade.

3.2 Colaboração Escola-Família: conceitos e teorias

A relação entre a escola e as famílias constitui uma relação complexa (...), com várias facetas, o que constitui seguramente uma das razões pelas quais a própria terminologia sobre ela se revela tão variada.

Pedro Silva (2002)

À medida que aumenta a evidência da necessária e imprescindível colaboração entre a Escola e a Família como construtoras do grande desafio que é a educação das crianças e jovens; na mesma proporção em que se diversificam os estudos e as acções de colaboração Escola-Família, prolifera também uma diversidade de teorias, de modos de agir, de conceitos e terminologias sobre a temática, havendo, por isso, necessidade de um esforço de precisão e de rigor por parte dos investigadores, no sentido de evitar confusões e ambiguidades, resultantes, em parte, da utilização de vocabulário de uso comum e quotidiano, com significados muito aproximados, para designar tecnicamente conceitos distintos (Villas-Boas, 2001; Marques, 1994). É esse objectivo de clarificação que nos propomos de seguida concretizar, explicitando os conceitos e as teorias que alicerçam o nosso estudo.

Família

Família, palavra derivada do latim *famulus*, sugere a atitude de ajuda e apoio recíprocos (Domingues, 2002), “serviços mútuos sistemáticos e englobantes à comunidade envolvida por um restrito ou alargado conjunto de pessoas ligadas entre si por laços de sangue e outras afinidades” (Domingues, 2008, p.69).

Entendida como o primeiro e o mais importante grupo social (Domingues, 2002), uma das unidades sociais de base e um dos pilares da vida em sociedade, a Família é definida na literatura com conceitos oriundos da Antropologia, da Sociologia ou da Psicologia. Enquanto as definições antropológicas colocam o enfoque na estrutura das relações, natureza e grau de parentesco, assente em vínculos sanguíneos (entre irmãos), de aliança (entre marido e esposa) e de filiação (entre pais e filhos), as definições sociológicas centralizam-se na tipologia familiar, que vai desde a família nuclear (composta por pai, mãe e irmãos) até à família de procriação (composta pela pessoa, o seu marido/esposa e os filhos), entre outras configurações advindas de reorganizações provocadas por morte, divórcio e novos casamentos.

Sob o olhar da Psicologia, o grupo familiar é descrito como um conjunto de relações, podendo a Família ser entendida como totalidade, sistema ou grupo formado por

peçoas que se relacionam entre si, por parentesco e/ou por se considerarem pertencentes àquele contexto. Essas relações caracterizam-se, idealmente, pela união e pela influência recíproca directa, intensa e duradoura (Laing, 1983). A Família é um sistema aberto e em transformação constante pela troca de informações com os sistemas extra familiares, pelo que as acções de cada um dos seus membros, embora orientadas pelas características intrínsecas ao próprio sistema familiar, podem mudar face às necessidades e preocupações externas (Minuchin, 1982). Na mesma linha de pensamento está o modelo ecológico de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979), ao definir a Família como uma unidade funcional – microssistema – de relações que devem ser estáveis e recíprocas, inserida em sistemas mais amplos que a influenciam e que por ela são influenciados.

Perspectivando a colaboração Escola-Família numa comunidade educativa e educadora, alicerçada em relações de proximidade, de interacção e co-responsabilidade de todos os intervenientes, assumimos o conceito de Família, na linha de Silva (2002), que não inclui apenas os pais, mas também as crianças ou jovens, actores centrais no processo educativo e na dinâmica de colaboração Escola-Família, bem como todos aqueles (irmãos, avós e outros familiares) que, por vezes, são a face visível da Família na Escola e podem desempenhar um papel importante na criação de um ambiente favorável à aprendizagem da criança ou jovem (Silva, 2002; Villas-Boas, 2001; Marques, 1993). Perspectivamos uma colaboração que acolhe tanto a família nuclear como a família alargada, que abrange tanto a paternidade biológica como as situações originadas por novos casamentos, adopções ou outras situações familiares não tradicionais (Marques, 1997). Na relação directa com a Escola, dois membros da Família têm especial destaque - os encarregados de educação e o aluno – pelo que a seguir explicitamos o que queremos dizer quando a cada um deles nos referimos neste trabalho.

Encarregados de Educação

No desenvolvimento do nosso projecto socioeducativo várias vezes usamos a denominação «encarregados de educação» (EE) para referir aqueles que directamente contactam com a Escola, nos encontros individuais com o director de turma, nas reuniões com os professores e pela assinatura de documentos (fichas de avaliação, mensagens na caderneta escolar, entre outros). Preferimos esta denominação no sentido de, por um lado, uniformizar a terminologia e simplificar a percepção de quem lê, na medida em que se para uns alunos (a maioria) este papel é exercido pelas mães, para outros é exercido pelos pais e, para outros ainda, tal papel cabe a outro elemento da família (tia, avó, esposa do pai, por exemplo). Por outro lado, com a expressão «encarregado de educação» explicitamos o

papel que na verdade exercem, de primeiro agente da educação, de responsável, perante a Escola, pelo acompanhamento da vida escolar do aluno menor de idade, independentemente da particularidade do grau de parentesco, procurando assim evitar qualquer constrangimento, para os próprios e para os alunos, que possa derivar de uma situação familiar diferente.

Aluno

Neste processo de colaboração Escola-Família, destacamos o papel regulador do aluno/filho, adoptando a terminologia de Roldão (1995). Não esquecemos a sua particular importância enquanto destinatário e agente principal de todo o processo educativo.

À luz da ética dos direitos do ser humano, educador e educando são iguais, apesar da assimetria de estatuto institucional. Nesta lógica, o educando/aluno não é um «objecto» da educação, arbitrariamente moldável pelo educador à sua imagem e semelhança, nem «capital» ou «recurso» humano para a economia. No dizer de Monteiro (2004), o educando/aluno é «sujeito» do seu direito à educação e de todos os seus «direitos do homem», portanto, o credor primeiro da responsabilidade pedagógica. Este sentido da responsabilidade profissional obriga o professor-educador a estar sempre do lado do educando/aluno e também, obviamente, perante os pais que são co-titulares indispensáveis do direito à educação.

São as necessidades e potencialidades dos alunos/filhos que funcionam como referência central do modo como se organiza e se implementa o desenvolvimento da colaboração Escola-Família em geral e do nosso projecto socioeducativo em particular. É pelo aluno e para o aluno que as preocupações de articulação, coordenação e colaboração são assumidas pela Escola e pela Família.

Relativamente ao papel e importância do aluno na comunicação entre a Escola e a Família, Perrenoud (2001) utiliza a expressão *go-between*, atribuindo à própria criança ou jovem o valor de mensagem em si própria, da Escola para a Família (pelas expressões, atitudes, comentários que tem quando chega a casa vinda escola) e desta para aquela (pelas atitudes, pelo estado físico e psíquico, pelas formas de comunicar derivadas da educação e ambiente familiar). Assim, mesmo quando não existem contactos directos entre a Escola e a Família, entre o director de turma e os encarregados de educação, existem sempre opiniões, favoráveis ou desfavoráveis, de uns relativamente aos outros, construídos pelo que a criança ou jovem deixa transparecer, voluntária ou/e involuntariamente. Para o autor, este papel de mensageiro está longe de ser neutro e passivo, sendo aproveitado de

forma activa e consciente pela criança ou jovem, em seu proveito. Assim, mais importante que o papel de mensageiro é o papel de mensagem que faz passar. A criança ou jovem é, em primeiro lugar, um actor social, um actor que desempenha um papel activo e defende os seus interesses, dele dependendo, e muito, o sucesso ou insucesso da colaboração Escola-Família.

“ (...) Para a família, ela [a criança] constitui, porventura, o meio mais «seguro» e inevitável de fazer surgir os seus «telhados de vidro»; para os docentes, ela traduz a melhor ilustração de como o território da sala de aula só aparentemente é opaco e inexpugnável e de como a fragilidade daqui resultante os pode expor tanto perante as famílias, como perante os colegas, como perante o «exterior», em geral.” (Silva, 2003, p.291)

Nesta comunicação entre a Escola e a Família, Villas-Boas (2001) apelida a criança ou jovem de «vaivém», uma vez que as duas instituições comunicam entre si através dela, tornando-a num vaivém que leva e traz mensagens.

A este propósito, Silva (2003) constata, com base num estudo etnográfico que realizou em três escolas portuguesas, que a troca de mensagens orais e escritas, através da criança, constitui a forma mais comum entre as escolas e as famílias, sendo este papel do aluno, que denomina de «carteiro de serviço», aceite e até incentivado, por ambas as partes. Este papel de «carteiro de serviço», de mensageiro, está oficialmente consagrado na lei, pelo Despacho nº 239/ME/93, de 20 de Dezembro, quando estabelece, no nº 7, alínea b) do Artigo 1º, que a directora da escola deve enviar, através dos educandos, as convocatórias das reuniões ou outros documentos de interesse da associação de pais (Silva, 2003).

Também para o autor, neste papel de mensageiro entre a Escola e a Família, a criança ou jovem nunca é um *medium* passivo e imparcial. “O *medium* constitui sempre um crivo. Sempre. (...) A sua neutralidade é, como vimos, falsa, representando um bom exemplo de como as aparências podem iludir.” (Silva, 2003, p.292)

Assim, torna-se fundamental que os professores, em particular o director de turma, e os encarregados de educação estejam atentos e conscientes da importância do papel do aluno no processo de colaboração Escola-Família: quer das possibilidades de distorção das mensagens veiculadas pelos alunos, como da influência positiva que podem desempenhar na comunicação entre a Escola e a Família (Zenhas, 2004).

Nesta colaboração Escola-Família inscrevemos a vontade, a necessidade e a importância de cada um dos agentes educativos, numa acção planeada e abrangente, com objectivos e benefícios partilhados, numa atitude construtiva de contínua reflexão e co-responsabilidade, na convicção de que o sucesso de todos os alunos e de cada um, só é

possível com a colaboração de todos. Passemos então a clarificar o que pretendemos quando falamos de colaboração.

Colaboração

Perspectivamos a colaboração Escola-Família numa Escola comunidade educativa e educadora, alicerçada em relações de proximidade e exigência, na qual o processo educativo é fruto da interacção e co-responsabilidade de todos os intervenientes relacionados com o mundo da infância e da juventude (Marques, 1997). Nesta comunidade educativa e educadora, promovemos uma colaboração Escola-Família alicerçada na convicção de que o sucesso escolar de todos e de cada um só é possível com a colaboração de todos (Marques, 1994).

Epstein usa a designação «colaboração Escola-Família» para demonstrar que a qualidade do desenvolvimento da criança depende da colaboração e interacção entre a Escola e a Família, entendidos como espaços de vida da criança parcialmente sobrepostos (Marques, 1997).

Neste trabalho, almejamos uma colaboração que expressa uma relação planeada e abrangente entre a Escola e a Família, com objectivos e benefícios partilhados (Silva, 1992); uma colaboração que se integra numa visão interactiva e desenvolvimentista de Escola e da criança; uma colaboração que contempla as noções de parceria, de participação, de envolvimento parental e de partilha de responsabilidades (Marques, 1994). Assim, a perspectiva de colaboração por nós assumida inclui a noção de **parceria** – *partnerships* – muito utilizada a partir da década de oitenta para definir uma colaboração, formal ou informal, mais abrangente entre as instituições, com o objectivo de diminuir as descontinuidades que possam existir entre elas, exigindo uma maior responsabilização dos parceiros perante o objectivo comum que é a aprendizagem, acentuando a relação tripartida entre Escola-Família-Comunidade (Villas-Boas, 2001). Para Marques (2001), este conceito exige a partilha da responsabilidade e dos benefícios mútuos do trabalho levado a cabo em conjunto, num ambiente de respeito mútuo e reconhecimento da igualdade, onde as funções podem ser diferentes, para alcançar algo que não conseguiriam se actuassem isoladamente. Segundo o autor, esta parceria é fundamental para que exista uma verdadeira colaboração nos dois sentidos e se criem verdadeiras comunidades educativas, num contexto de autonomia das escolas (Marques, 1997), onde se experiencie uma responsabilidade partilhada e sobreposta entre a Família, a Escola e a Comunidade, relativamente ao desenvolvimento escolar e social da criança ou jovem (Nunes, 2004). Na opinião de Silva (2002), a conotação igualitária do conceito de parceria corresponde, não

raras vezes, mais ao desejo do que aos factos, verificando-se, noutros casos, mais uma negociação com regras aceites mutuamente do que a uma efectiva igualdade.

O conceito de colaboração por nós adoptado inclui também a noção de **participação**, enquanto conjunto de actividades que pressupõem a tomada de decisões, o exercício do poder deliberativo e o trabalho voluntário na Escola (Marques, 1997). Na opinião de Silva (2002), a participação parental tende a englobar o conjunto de actividades colectivas com enquadramento legal, como a participação em associações de pais e órgãos de gestão das escolas, opinião partilhada também por Marques (1994) e por Davies (1989).

Também a noção de **envolvimento** está contemplada na perspectiva de colaboração por nós adoptada. Definido por Davies (1989) como o conjunto das actividades que os pais desenvolvem, tanto em casa como na escola ou na comunidade, para a educação dos filhos, ao que Silva (2002) acrescenta que são acções essencialmente individuais e para benefício directo dos filhos, o conceito de envolvimento adquire diferentes graus de abrangência consoante os autores. No entanto, e segundo Zenhas (2004), existe consenso quanto a dois tipos de actividades desenvolvidas pela Família com o objectivo claro de obter benefícios directos e imediatos nos educandos. São elas actividades de comunicação entre a Família e a Escola e tarefas de aprendizagem realizadas em casa. Podemos assim afirmar que o conceito de colaboração assumido nesta investigação traduz a expressão «school and family partnership», usada por Joyce Epstein nos seus estudos (Marques, 1997). Para que a educação conduza ao progresso harmonioso e global das crianças e jovens, entendemos que Família e Escola devem assumir os seus papéis, numa cooperação mútua, integrando positivamente as normais diferenças culturais nas relações de diálogo e acção educativa, como condição indispensável para o conhecimento dos educandos, para a consecução do seu sucesso escolar e da sua educação integral (Nunes, 2004). Assim, torna-se “essencial a coordenação entre os Pais e a Escola para conseguir certa ligação entre tradição e inovação, entre fidelidade à verdade e o respeito pelas pessoas com perspectivas diferentes” (Domingues, 2002, p.246). Nesse sentido, alicerçamos a nossa acção num conjunto de teorias de colaboração que passamos a apresentar.

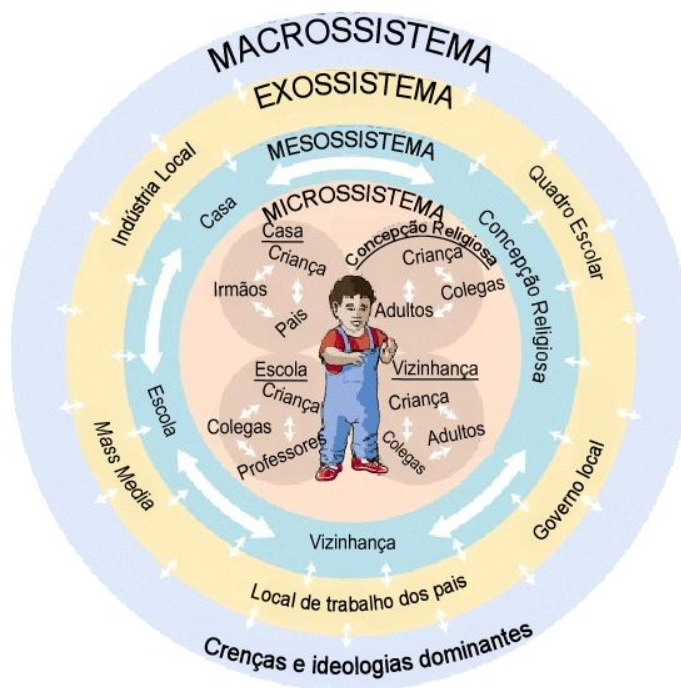
Teoria Ecológica de Sistemas

Segundo Bronfenbrenner, e de acordo com a grande maioria dos psicólogos evolutivos, o desenvolvimento humano é produto da interacção do organismo humano em desenvolvimento com o seu ambiente. Considerando que uma parte importante da Psicologia do Desenvolvimento tem estudado o desenvolvimento fora de um contexto, o autor propõe, como contrapartida, uma nova perspectiva científica que denomina de Ecologia do Desenvolvimento Humano. Esta nova perspectiva deve ser capaz de estudar, de forma rigorosa, os processos de acomodação ou ajuste progressivos e recíprocos que acontecem entre a pessoa em desenvolvimento e os seus contextos, tanto mediatos como imediatos. Na proposta de Bronfenbrenner, a pessoa em desenvolvimento é vista como um ser activo, proposicional, que interactiva de forma recíproca, bidireccional, com o seu ambiente, e está em contínua transição ecológica (Blasi, 1996). Como as crianças em idade escolar assumem a Escola e a Família como os contextos mais significativos de desenvolvimento, adoptar uma perspectiva ecológica do desenvolvimento significa ter em consideração, não só a relação que a criança estabelece com a Escola e a Família, mas também com o sistema de relações e influências recíprocas que entre elas se estabelece (Matos & Fontaine, 1995).

Bronfenbrenner concede explicitamente à Família um papel central no desenvolvimento durante todo o ciclo vital, o que não significa que tenha um papel exclusivo. Entende a Família como o primeiro sistema no qual o ser humano em desenvolvimento interage e possui um padrão de papéis, de actividades e de relacionamentos que são associados a determinados comportamentos e expectativas, de acordo com a sociedade em que está inserido. “ Estabelecer relações e actividades cooperativas entre os pais e o pessoal da escola, exerce um modesto, mas significativo efeito sobre o resultado escolar” (Bronfenbrenner, 1987, p. 49).

Na sua Teoria Ecológica de Sistemas, formulada pela primeira vez em 1979 e revista em 1986 e 1989, Urie Bronfenbrenner defende que o desenvolvimento humano é fruto da interacção do organismo humano em desenvolvimento com o seu ambiente (Blasi, 1996).

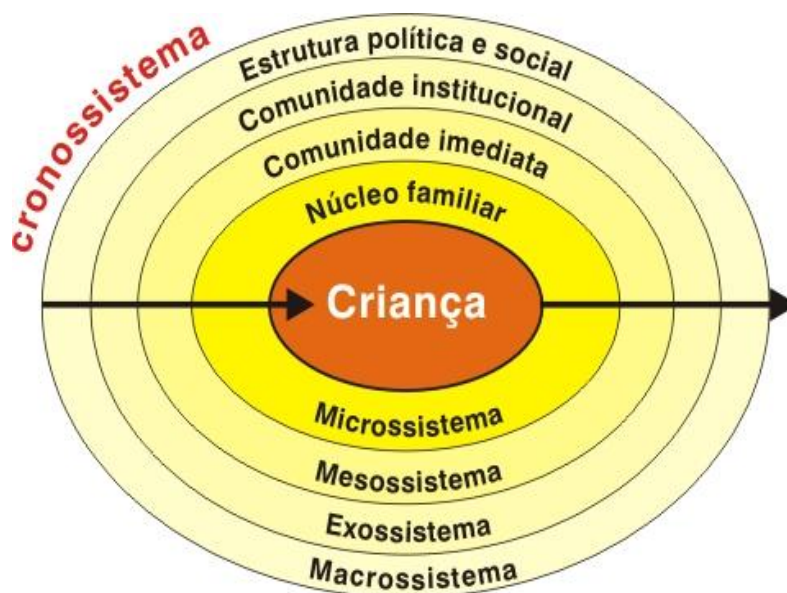
Figura I – Teoria Ecológica de Sistemas



Fonte: Center for Child and Community Development (2009)

Como observamos na figura, o desenvolvimento humano (criança) é condicionado pelas características do indivíduo e por todos os sistemas contextuais em que ele se insere. Bronfenbrenner define o ambiente como um conjunto de estruturas seriadas, cada uma das quais se inclui na estrutura seguinte. A estas estruturas seriadas ou níveis do ambiente ecológico, atribui a designação de microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema (Blasi, 1996), os quais estabelecem, entre si, relações de inclusão (Silva, 2003). Exige-se, portanto, uma visão integradora do indivíduo, que é tido em conta no seu todo. Bronfenbrenner defende que não basta olhar unicamente para o indivíduo. É preciso olhá-lo numa perspectiva muito mais abrangente, conhecendo os cenários/sistemas onde ele actua, interage e estabelece relações emocionais.

Figura II - Teoria Ecológica de Sistemas



Fonte: Paquette, D. and Ryan, J. (2001). Adaptado

Assim e como observamos na figura, o **microsistema** é o contexto mais imediato, o nível mais interno do ambiente, que diz respeito aos padrões de actividades, papéis e relações interpessoais e experiências que envolvem o próprio indivíduo. A Escola e a Família são microsistemas que se definem por tipos de relações particulares, nos quais a criança se confronta com tarefas desenvolvimentais de diversa natureza, que apelam à relação interpessoal (com os colegas, os professores, os pais, os irmãos, etc.), à realização (de actividades de ensino-aprendizagem ao nível escolar, desportivo, doméstico, artístico, de lazer, etc.) e à construção da identidade (pelo desempenho do seu papel de aluno, de colega, de filho de irmão, etc.). Para resolver positivamente estas tarefas, a criança apela aos recursos desenvolvidos nas interações dos dois contextos (Matos & Fontaine, 1995), pelo que o microsistema é um contexto privilegiado para o desenvolvimento, atendendo às relações de reciprocidade e envolvimento afectivo (Diogo, 1998). Importa pois estar atento à forma como os diferentes cenários/sistemas se relacionam e organizam entre si, na medida em que isso intervém na vida do indivíduo - é o mesossistema, um sistema de microsistemas, o sistema de relações que se estabelecem entre os diferentes contextos sociais e de vida.

O **mesossistema** consiste na inter-relação de dois ou mais ambientes, nos quais a pessoa/família em desenvolvimento participa activamente. São exemplos as relações da Família com a Escola, com a vizinhança, com o ambiente de trabalho, com os grupos sociais, entre outros. Os processos experienciados nestes diversos contextos não são

independentes uns dos outros, podendo promover ou dificultar o desenvolvimento do sistema familiar e de seus membros. Para Bronfenbrenner, o potencial evolutivo de um mesossistema aumenta proporcionalmente ao grau de vinculação positiva entre os contextos que o integram. Assim, quanto maior for o grau de apreço, de comunicação, de conhecimento mútuo e de realização de actividades conjuntas entre as pessoas que interagem com a pessoa em desenvolvimento nos distintos contextos, quanto maior for o vínculo de confiança e harmonia entre eles, maior é a capacidade para promover o desenvolvimento (Blasi, 1996). A presença ou ausência de relações da Família com a Escola, por exemplo, pode afectar o desempenho escolar da criança, a expectativa de um sistema sobre o outro e os processos de comunicação entre eles (Bronfenbrenner, 1986; Garbarino, 1992). Bronfenbrenner (1987) defende que a capacidade de aprendizagem da criança poderá depender mais da relação estabelecida entre a Escola e a Família e da qualidade dessa relação do que da forma como é ensinada. Nesse sentido, afirma que o potencial desenvolvimento num novo contexto é incrementado quando a transição se realiza acompanhada por alguém de confiança do contexto anterior (a mãe que acompanha o filho à escola, por exemplo) e quando as mudanças de papéis que aí se realizam são compatíveis com as do contexto anterior (quando as exigências nos primeiros dias de infantário são semelhantes às do lar, por exemplo). Assim, Bronfenbrenner afirma que a existência de elevado grau de vinculação, harmonia e confiança entre os contextos tem impacto positivo no desenvolvimento (Blasi, 1996).

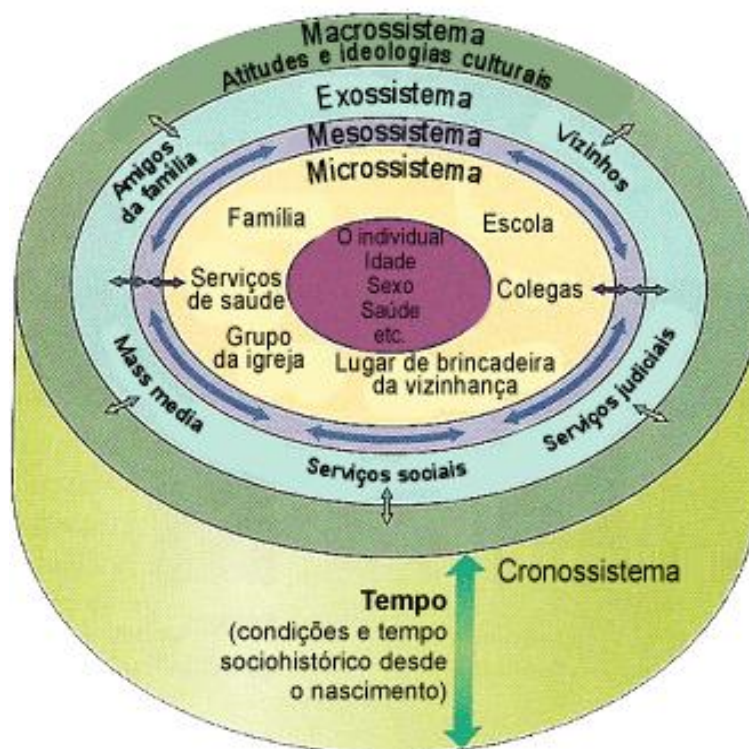
Importa ainda estar atento ao **exossistema**, entendido como o conjunto de contextos em que a criança não participa directamente, mas que indirectamente a afectam (o emprego dos pais, o grupo de amigos da família, a rede de apoio social e a comunidade). Sendo composto por ambientes em que apenas um ou mais membros da Família mantêm relações face a face, interagindo directamente, essas relações têm, no entanto, efeito sobre a Família. Bronfenbrenner (1987) refere como exemplo a influência que o emprego dos pais e as condições que lhes proporciona pode ter no desenvolvimento da criança.

O nível de ambiente mais externo, que abrange os demais, é o **macrossistema**, entendido como o sistema de crenças, atitudes, tradições, valores e padrões institucionais da cultura da pessoa em desenvolvimento. É talvez o mais estável dos níveis ecológicos e influencia todos os outros sistemas (Blasi, 1996). Assim, o desenvolvimento humano acontece através de processos cada vez mais complexos, processos esses que podem ser proximais (mecanismos de interacção organismo-meio: interacção pai-filho, interacção criança-criança, aprendizagem de novas tarefas, execução de tarefas mais complexas, etc.) ou distais, que interagem de forma recíproca e vão mudando ao longo da vida do indivíduo,

dependendo das características da pessoa em desenvolvimento, do ambiente em que os processos têm lugar e da natureza do processo evolutivo. Quanto mais ricos são os processos proximais, maiores são as probabilidades de desenvolvimento real das potencialidades genéticas das pessoas. Pelo contrário, quanto mais pobres são esses processos, menores são as probabilidades de desenvolvimento, verificando-se um grau substancialmente inferior ao que poderia ter acontecido realmente (Blasi, 1996). Uma vez que todo este processo de desenvolvimento é dinâmico e evolutivo, inscrito no tempo, surge uma nova estrutura – o cronossistema.

O **cronossistema** é a dimensão do tempo, um tempo que implica dimensões múltiplas de temporalidade, tempo social e cultural que acompanha a mudança ou a estabilidade do indivíduo ou do meio. Os elementos deste sistema podem ser internos (as mudanças psicológicas que ocorrem durante o crescimento da criança, por exemplo) e externos (o momento da morte dos pais, por exemplo). É nele que se realiza a padronização de eventos ambientais, que se estabelecem as condições socio-históricas, que mobilizam os processos proximais e distais, enfim, que se vai desenhando a transição do curso da vida. Acompanhando, integrando e estando subjacente a todos os outros sistemas, o cronossistema traz uma dimensão temporal, dinâmica e evolutiva ao desenvolvimento humano.

Figura III - Teoria Ecológica de Sistemas



Fonte: Longitudinal Study of Australian Children: Key Research Questions (2009). (Adaptado)

Para Diogo (1998), a perspectiva das transições ecológicas (definidas por Bronfenbrenner como mudanças de papel ou de contexto: nascimento de um irmão, mudança de escola, morte de um familiar próximo) têm grandes implicações no desenvolvimento do indivíduo, tanto mais que na actualidade se assiste a um conjunto de mudanças nos contextos familiares que em nada favorecem o desenvolvimento da socialização da criança. No entender de Bronfenbrenner, essas transições ecológicas são simultaneamente produto e causa de mudanças de desenvolvimento. Para o autor, os contextos são elementos dinâmicos e passíveis de mudança, pelo que não permanecem estáticos, encontrando-se submetidos, conforme passa o tempo, a um processo de contínua transformação, tal como sucede com as pessoas em desenvolvimento (Blasi, 1996). Assim, as transições que se vão dando ao longo da escolaridade, entre as escolas dos diversos ciclos e níveis de ensino, poderão ser promotoras de sucesso ou de insucesso, consoante a natureza das interconexões entre as diferentes escolas e entre estas e as famílias (Zenhais, 2004).

Enfatizando as relações da criança em desenvolvimento, com as pessoas e as situações que a rodeiam; dando importância às influências das mudanças e/ou estabilidade, Bronfenbrenner e Marques partilham da mesma opinião, quando afirmam a necessidade da Família interagir continuamente com a Escola, os grupos de amigos e a vizinhança, sendo essa a única via para criar uma rede de comunicações capaz de conferir uma vida saudável ao mundo da criança (Marques, 1997). Bronfenbrenner propõe uma ecologia do desenvolvimento humano centrada no estudo do processo de acomodação progressiva, entre a criança em desenvolvimento e o seu ambiente, defendendo que a aprendizagem e o desenvolvimento são tanto mais fáceis quanto a participação da criança for feita em padrões de actividade conjunta recíproca, cada vez mais complexos, com aqueles com quem desenvolve uma relação emocional forte e duradoura (Blasi, 1996). A Escola, sendo um contexto favorável ao desenvolvimento, apenas o é na medida em que interage com outros contextos. É nessa convicção que alicerçamos o nosso trabalho de colaboração Escola-Família-Comunidade.

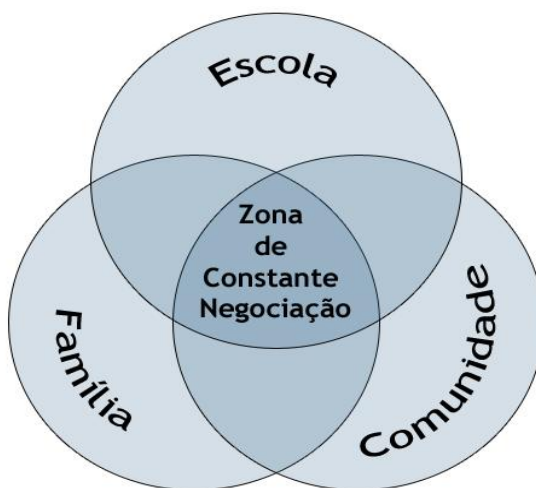
Teoria da Sobreposição das Esferas de Influência

Se no Modelo Ecológico de Bronfenbrenner a Família, a Escola e a Comunidade são representadas por círculos concêntricos embutidos, pretendendo-se salientar a importância dos múltiplos contextos em que o indivíduo se integra e movimenta, na Teoria da Sobreposição das Esferas de Influência, de Sanders e Epstein (1998), a Família, a Escola e a Comunidade são representadas por esferas parcialmente sobrepostas,

representando a área de sobreposição a articulação entre as três esferas (Zenhass, 2004), constatando-se que os alunos aprendem mais e são melhor sucedidos quando a Escola, a Família e a Comunidade trabalham juntas para apoiar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos (Epstein & Sanders, 2006).

Nesta teoria, são contempladas perspectivas sociológicas, psicológicas e educacionais sobre as organizações sociais, bem como as investigações sobre os efeitos que a Família, a Escola e a Comunidade têm nos resultados escolares dos alunos. Sanders e Epstein, defendendo uma relação de sobreposição entre a Escola, a Família e a Comunidade, representaram-na num modelo de esferas que se intersectam ou sobrepõem (Overlapping Spheres), para exprimir aspectos comuns e não comuns às instituições (Sanders & Epstein, 1998). Esta teoria pode ser representada graficamente por três esferas parcialmente sobrepostas, simbolizando a Família, a Escola e a Comunidade, sendo que a área de sobreposição das esferas corresponde à articulação entre os três contextos. Esta área de sobreposição é uma zona sem fronteiras estanques, que a colaboração dos três contextos deve tentar alargar através de negociações constantes, nunca esquecendo que não pode haver sobreposição completa, pois existem especificidades próprias e exclusivas de cada uma delas.

Figura IV - Teoria da Sobreposição das Esferas de Influência



A Teoria de Sobreposição das Esferas de Influência tem sido usada para explicar como é que os educadores, famílias e comunidades se podem unir para apoiar a aprendizagem dos alunos e o seu sucesso a nível escolar (Epstein & Sanders, 2006).

Escola, Família e Comunidade surgem como contextos dinâmicos que podem ser aproximados ou afastados, para fazer aumentar ou diminuir a comunicação e a colaboração.

Esta teoria possui duas estruturas: uma interna e outra externa (Zenhass, 2004).

Ao nível da estrutura externa, a área de sobreposição das esferas pode aumentar ou diminuir de acordo com a influência de dois tipos de factores: por um lado, as atitudes, os valores, as experiências e as práticas das famílias, das escolas e das comunidades; por outro, o tempo que inclui vários aspectos, entre os quais a idade e o nível de escolaridade dos alunos. São estes factores que influenciam a quantidade e qualidade das actividades desenvolvidas em comum pela Escola, Família e Comunidade (Sanders & Epstein, 1998).

A estrutura interna, de relacionamento interpessoal e trocas de informação entre pais, educadores, crianças e membros da comunidade, mostra onde e como as interacções ocorrem dentro e através dos contextos Escola-Família-Comunidade. Enfatiza a importância do trabalho conjunto Escola-Família-Comunidade como forma de melhor satisfazer as necessidades da criança (Zenhass, 2004). As forças de intersecção-chave devem identificar a forma como serão afectadas a natureza e a extensão das ligações, incluindo a idade e ano de escolaridade dos alunos, os ambientes, filosofias, experiências e oportunidades das escolas, famílias e comunidades (Epstein & Sanders, 2006).

Em todo este processo de interacção, Sanders e Epstein atribuem um papel central à criança ou jovem na colaboração Escola-Família, uma vez que todo o Modelo se baseia na convicção de que é a aprendizagem, o desenvolvimento e o sucesso das crianças que constituem a principal razão da sua existência. A este propósito, Roldão (1995) sublinha a importância particular do aluno enquanto destinatário e agente principal do processo educativo, atribuindo-lhe um papel de regulador, ao que Silva (2003) acrescenta não ser um papel passivo, pelo que o aluno é o principal actor do seu próprio sucesso na Escola.

“ (...) A criança tem muitas vezes – de forma mais ou menos difusa – a percepção dos possíveis efeitos daquilo que conta – quer num lado quer no outro. Ela muitas vezes sabe o que pode ou quer contar e o que é preferível silenciar. O médium constitui sempre um crivo. Sempre.” (Silva, 2003, p. 292)

Quando as interacções entre a Escola e a Família são positivas e existe um bom trabalho de colaboração, a criança ou jovem apercebendo-se que a sua família valoriza a Escola, aprende também a valorizá-la. A colaboração entre a Escola e a Família promove, assim, atitudes positivas face à aprendizagem, sucesso escolar, auto-estima, autonomia e práticas de cidadania responsável. Neste sentido, a Teoria das Esferas de Influência que se intersectam é concebida para encorajar a investigação sobre os efeitos das ligações específicas Escola-Família sobre as crianças (Epstein, 1992). Os alunos aprendem mais e

são bem sucedidos a níveis elevados quando Escola-Família-Comunidade trabalham juntas para apoiar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos (Epstein & Sanders, 2006).

Figura V - Teoria da Sobreposição das Esferas de Influência



Fonte: Dr. Joyce Epstein's Model. Parents and students. (Adaptado)

Um princípio fundamental desta teoria consiste no facto do sucesso escolar ser do interesse mútuo da Família, da Escola e da Comunidade e ser mais eficazmente atingido através da acção coordenada dessas instituições. Diogo (1998) defende que a colaboração Escola-Família promove nas crianças o sucesso escolar e a auto-estima, atitudes positivas relativamente à aprendizagem, espírito de independência e realização pessoal. Assim, esta Teoria de Sobreposição das Esferas de Influência pode ser usado em programas de colaboração baseados na Escola, para explicar e encorajar os educadores, famílias e comunidades a unirem-se para apoiar a aprendizagem dos alunos e o seu sucesso escolar. As inúmeras vantagens deste modelo são evidenciadas por Villas-Boas (2001) e Diogo (1998), que lhe atribuem perspectivas ecológicas, psicológicas e sociológicas. Assim, ao nível ecológico, integra o Modelo de Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner, considerando que o desenvolvimento da criança é afectado por estruturas interligadas de diferentes níveis, realçando o papel educativo da Família; ao nível psicológico e sociológico, integra os efeitos do ambiente escolar e familiar sobre os alunos; numa perspectiva sociológica, atende às relações entre os indivíduos e as instituições e à necessidade de parceria para a aprendizagem, realçando a dependência entre o sucesso na aprendizagem e a partilha de responsabilidades entre professores, alunos, pais e escolas. Convictos destas vantagens, Epstein e Sanders (2006) sugerem que os departamentos de educação devem ser agentes activos de mudança e construtores de equipas que possam guiar as

suas instituições na preparação de educadores para conduzirem programas e práticas efectivas de envolvimento familiar e comunitário. É nesta perspectiva que se inscreve o projecto socioeducativo estudado nesta investigação.

Tipologia de Colaboração Escola-Família-Comunidade

Entre as várias formulações de tipologias de colaboração Escola-Família definidas como propostas de escala de aferição das práticas concretas, sugerindo formas de colaboração e compromisso ainda não atingidas, ancoramos o nosso trabalho nas seis categorias da tipologia criada por Joyce Epstein, na medida em que nos permite fazer um diagnóstico da situação existente na escola; analisar os obstáculos que se colocam à colaboração, bem como as estratégias já existentes e os recursos disponíveis; traçar um plano de acção fundamentado e abrangente; construir pontes que diminuam as descontinuidades culturais entre os contextos escolares e familiares (Zenhas, 2004).

Na Tipologia de Colaboração Escola-Família-Comunidade, desenvolvida com base nos resultados da investigação, cada tipo de colaboração inclui várias práticas de intervenção, situadas num *continuum*, que vão desde a participação formal e colectiva dos pais e das comunidades nas tomadas de decisão, até práticas de envolvimento individual (Villas-Boas, 2001), conduzindo a diferentes resultados para os alunos, para as famílias e para o clima da escola, pelo que cada escola deve escolher os tipos e as práticas de acordo com os objectivos que pretende alcançar (Epstein & Connors, 1994).

Os seis níveis da Tipologia de Colaboração Escola-Família-Comunidade implicam um conjunto de conceitos fundamentais a ter em conta (Epstein, 1997) em cada tipo de colaboração:

- Traduz-se por **práticas** diferentes que devem ser escolhidas de acordo com as necessidades e objectivos da realidade em questão;
- Coloca **desafios** específicos que devem ser enfrentados e alcançados de forma a conseguir a colaboração de todas as famílias;
- Exige a necessidade de **redefinição** de noções e conceitos, considerados de modo mais abrangente, tendo em vista conseguir novas formas para alcançar mais famílias;
- Produz **resultados** diferentes para os alunos e para os pais, para a prática pedagógica e para o clima de Escola.

Vejamos em que consiste, segundo Epstein e Jansorn (2004) e Epstein e Sheldon (2005), cada um dos níveis desta tipologia, criada para ajudar a estabelecer e compreender um programa de colaboração entre a Escola, a Família e a Comunidade:

1. **Parentalidade** – sendo a acto de fazer crescer e educar uma criança desde que nasce até adulto, neste nível pretende-se ajudar as famílias a estabelecer ambientes familiares que apoiem e incentivem as crianças, estabelecendo em casa, condições que suportem a aprendizagem em cada idade e em cada nível. Habitualmente, pode ser também designado por funções parentais;
2. **Comunicação** – pretende-se estabelecer uma comunicação mútua entre a Escola e a Família, criando canais de duas vias (escola-casa e casa-escola), de modo a efectuarem trocas de informação sobre programas escolares e progressos dos alunos, de forma variada, clara e produtiva;
3. **Voluntariado** – desenvolvido para melhorar o recrutamento e organização de actividades de ajuda parental na Escola, envolvendo as famílias como voluntárias e presentes no apoio aos alunos e à Escola;
4. **Aprendizagem em casa** – através do fornecimento de ideias e informação às famílias sobre como ajudar os alunos com trabalhos de casa, entre outras actividades, de forma a envolver as famílias, com os seus filhos, em actividades didácticas e académicas no ambiente familiar. Pretende-se encorajar os professores a enviar trabalhos de casa que permitam aos alunos partilhar e discutir ideias interessantes com os membros da Família;
5. **Tomada de decisões** – procura-se incluir as famílias, de todos os ambientes, como participantes em decisões escolares, servindo a comunidade como representantes e líderes, incentivando e apoiando no fornecimento de informações àqueles que representam;
6. **Colaboração com a comunidade** – pretende-se identificar, integrar e coordenar recursos e serviços da comunidade em programas de fortalecimento das escolas.

Apresentamos, de seguida, um «desenho» da Tipologia de Colaboração Escola-Família-Comunidade, definida por Epstein, explicitando a definição e exemplos de actividades de cada um dos tipos.

Quadro 1 – Tipologia de Colaboração Escola-Família-Comunidade

Tipos	Definição	Exemplos de Actividades
Tipo 1 Funções Parentais	Engloba as actividades destinadas a promover o desenvolvimento de competências parentais para a criação de um ambiente familiar favorável ao desempenho do papel de estudante das (Epstein, 1997a). O aspecto mais importante deste tipo é a troca de informação que ajude a Família a cumprir as suas funções básicas e a Escola a compreender as necessidades, os talentos e os interesses dos alunos (Epstein & Connors, 1994). Entre as funções parentais básicas conta-se o zelo pelo bem-estar, a auto-estima, a alimentação e o desenvolvimento de comportamentos sociais adequados (Villas-Boas, 2001).	Fornecimento de informações aos EE, pela Escola, acerca da saúde, nutrição e outros aspectos do desenvolvimento da criança e do adolescente, bem como das condições necessárias em casa para apoiar a educação (Coates, 1997).
Tipo 2 Comunicação	Refere-se às actividades de comunicação Escola-Família e Família-Escola sobre os programas escolares, as actividades da escola e os progressos dos alunos (Sanders & Epstein, 1998).	Reuniões com os EE. Comunicação regular através de telefonemas, mensagens, comunicados, cartas, etc. (Epstein, 1997a).
Tipo 3 Voluntariado	Engloba actividades em que a família dá uma parte do seu tempo e utiliza os seus talentos para apoiar a escola, os professores e os alunos (Sanders & Epstein, 1998). São actividades que contribuem para que as famílias se sintam mais à vontade na escola e no contacto com os professores; que promovem e facilitam o contacto das crianças com os adultos; que possibilitam que os professores tomem maior consciência da vontade das famílias em colaborar com a escola e em comunicar com as outras famílias (Epstein & Connors, 1997).	Criação de uma sala de pais e EE, na escola para programação de trabalho voluntário, realização de reuniões e espaço de convívio (Epstein, 1997a). Convite, às famílias, para assistirem a espectáculos, acontecimentos desportivos, celebrações e outros acontecimentos realizados na escola ou promovidos com a sua colaboração (Epstein <i>et al.</i> , 1997).
Tipo 4 Aprendizagem em Casa	Consiste em ajudar as famílias a acompanharem as tarefas de aprendizagem que as crianças realizam em casa, dando-lhes indicações sobre a forma como podem monitorizar, apoiar e interagir com os filhos no trabalho escolar (Epstein & Connors, 1994).	Actividades promovidas pela escola para fornecer informação e ideias às famílias sobre formas de elas ajudarem os filhos nas tarefas de aprendizagem realizadas em casa (Coates, 1997).
Tipo 5 Tomada de Decisões	Refere-se à participação das famílias e dos seus representantes na tomada de decisões que afectam todos os alunos e não apenas os seus educandos (Sanders & Epstein, 1998).	Estabelecimento de formas de ligação entre os EE e os seus representantes (Epstein, 1997a). Participação de elementos das associações de pais e EE nas reuniões do Conselho Pedagógico.
Tipo 6 Colaboração com a Comunidade	Inclui a identificação e integração de recursos da comunidade para melhorar os programas das escolas, as práticas das famílias e a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes (Epstein, 1997a).	Informação, aos alunos e às suas famílias, sobre apoios existentes na comunidade nos domínios da cultura, o lazer e saúde (Epstein, 1997a). Organização de programas que coordenem o acesso dos alunos a serviços de guarda de crianças fora do horário escolar (Pedro, Villas-Boas & Fonseca, 2000).

Fonte: Zenhas (2004). *A direcção de turma no centro da colaboração entre a escola e a família.* (Adaptado)

Os autores deixam claro que cada programa deve ser criado para responder a objectivos específicos e para servir as necessidades e os interesses das famílias e comunidades, devendo incluir actividades que se enquadrem nos diferentes tipos de colaboração, pois cada nível levanta desafios específicos que devem ser encarados como forma de envolver a Família e criar relações mútuas entre ela e os professores, levando a diferentes resultados.

O próximo quadro procura sistematizar os exemplos de desafios e de redefinição de conceitos que se colocam para cada tipo de colaboração, de modo a que sejam adequados à realidade das nossas escolas.

Quadro 2 – Desafios e Redefinição de Conceitos

Tipos	Desafios	Redefinições
Tipo 1 Funções Parentais	Fornecer informação a todas as famílias que a desejem ou que precisem dela e não apenas às que vão às reuniões de EE (Epstein & Connors, 1997).	<i>Workshop</i> em vez de significar uma reunião sobre um tema, na escola, poderá abranger todas as formas de disponibilizar informação sobre um tema, recorrendo a meios que podem ser vistos, ouvidos ou lidos, num qualquer sítio, numa qualquer altura (Epstein, 1997a).
Tipo 2 Comunicação	Produzir informação clara e compreensível a todas as famílias (Epstein & Connors, 1997). Rever a qualidade dos vários tipos de comunicação, por exemplo, o horário, o conteúdo e a estrutura das reuniões (Epstein, 1997a). Ajudar os alunos a tornarem-se parceiros, levando informação para casa e discutindo com os seus familiares trabalhos escolares e decisões relacionadas com a escola (Epstein & Connors, 1997).	A comunicação acerca do programa da escola e dos progressos dos alunos passa a abranger a comunicação em vários sentidos, ligando a Escola, as Famílias, os Alunos e a Comunidade (Epstein, 1997a).
Tipo 3 Voluntariado	Conjugar o tempo e o talento dos EE com as necessidades da escola (Epstein, 1997a). Este desafio pode traduzir-se no convite a EE com determinados saberes (nutricionista – sobre alimentação; polícia – sobre prevenção e segurança rodoviária; etc.) ou vivências para os partilharem com os alunos, numa aula, ou com os EE (e os alunos), numa reunião. Preparar trabalhos nas várias disciplinas (danças, canções, pequenas peças de teatro, etc.), para apresentar às famílias, em convívios de alunos, EE e professores da turma, organizados para esse efeito.	Voluntário passa a ser alguém que apoia os objectivos da escola e a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças em qualquer lugar e de qualquer forma, e não apenas durante o horário de funcionamento da escola e nas suas instalações (Epstein, 1997a).
Tipo 4 Aprendizagem em Casa	Manter regularidade na proposta de TPC interactivos, que contribuam para os alunos dialogarem com a família os assuntos que estão a aprender (Epstein & Connors, 1997). Realizar reuniões com os EE para fornecimento e debate de ideias e formas de acompanhamento do estudo das crianças em casa. Produzir e distribuir materiais de apoio a esse acompanhamento.	Ajudar no estudo em casa não equivale a ensinar as matérias escolares; significa encorajar, ouvir, elogiar, dar instruções, conversar (Epstein, 1997a). Pode significar também criar boas condições ambientais e promover horários e hábitos de estudo. Trata-se de actividades que qualquer EE pode realizar, independentemente do seu nível de escolaridade.

Tipo 5 Tomada de Decisões	Conseguir que todas as famílias, incluindo as que estão em desvantagem cultural e económica participem nas estruturas escolares de consulta e de decisão e tenham um papel activo nelas (Epstein & Connors, 1994). Dar formação aos representantes dos EE, para que efectivamente representem as outras famílias, recolhendo as suas opiniões e transmitindo-lhes informações (Epstein, 1997a).	Representante dos EE não é apenas um EE que vai às reuniões na escola, mas um verdadeiro representante, com oportunidade e condições para partilhar informação com os outros EE e para recolher as suas ideias e opiniões (Epstein et al, 1997).
Tipo 6 Colaboração com a Comunidade	Conjugar as contribuições da Comunidade com os objectivos da Escola (Epstein, 1997a)	Comunidade não se refere apenas às pessoas cujos filhos frequentam a escola, mas a todos os que estão interessados e são afectados pela qualidade da educação (Epstein, 1997a).

Fonte: Zenhas (2004). *A direcção de turma no centro da colaboração entre a escola e a família.* (Adaptado)

Apresentamos, de seguida, a sistematização dos exemplos de resultados que, segundo Epstein (1997), se podem esperar desta colaboração para os alunos, os encarregados de educação e os professores.

Quadro 3 – Resultados para Alunos, EE e Professores

Tipos	Resultados Alunos	Resultados EE	Resultados Professores
Tipo 1 Funções Parentais	Consciência da supervisão da família. Boa ou melhor assiduidade às aulas.	Compreensão do desenvolvimento da criança e do adolescente e confiança em si próprio para exercer as suas funções parentais.	Compreensão do contexto socioeconómico das famílias, da sua cultura, das suas preocupações, dos seus objectivos e das suas necessidades.
Tipo 2 Comunicação	Consciência do seu próprio progresso e das acções necessárias para manter ou melhorar o aproveitamento.	Maior facilidade em estabelecer comunicação com a Escola e com os professores.	Maior competência para compreender as percepções das famílias acerca dos programas escolares e dos progressos dos alunos.
Tipo 3 Voluntariado	Desenvolvimento de competências de comunicação com os adultos.	Consciência de que as famílias são bem-vindas à Escola e valorizadas por ela.	Disponibilidade para envolver as famílias de diferentes formas.
Tipo 4 Aprendizagem em Casa	Realização do TPC. Autoconceito académico positivo.	Conhecimento de formas de ajudar, apoiar e encorajar o aluno em casa.	Reconhecimento de que todos os pais podem contribuir para motivar e reforçar a aprendizagem dos filhos, independentemente da sua formação académica.
Tipo 5 Tomada de Decisões	Consciência da representação das famílias nas tomadas de decisão na Escola.	Consciência da participação dos EE nas tomadas de decisão na Escola.	Consciência das perspectivas dos pais como sendo um factor que contribui para as tomadas de decisão e para as políticas.
Tipo 6 Colaboração com a Comunidade	Consciência de carreiras e de opções de estudo ou de trabalho futuro.	Conhecimento e utilização dos recursos locais pelas famílias e pelos alunos, para aumentar competências ou para obter serviços.	Consciência dos recursos da comunidade para enriquecer o currículo.

Fonte: Zenhas (2004). *A direcção de turma no centro da colaboração entre a escola e a família.* (Adaptado)

Na esteira de Marques (2001) e Gadotti (1994), entendemos que não há uma única forma correcta de envolver as famílias na Escola, devendo esta procurar oferecer programas variados que respondam às características e necessidades da sua comunidade, nunca esquecendo a heterogeneidade, cada vez maior, das famílias. Para Marques (2001), as características mais marcantes da eficácia desses programas de colaboração prendem-se com a intensidade (deve incluir reuniões gerais e o recurso à comunicação escrita, mas sobretudo os encontros a dois, atendimentos individuais) e a diversidade do contacto (as actividades devem ser variadas e adequadas às características e necessidades das famílias). Por seu turno, Gadotti (1994) realça o facto de não existir um único modelo a seguir para alcançar o êxito da acção educativa da Escola.

“ (...) Cada escola é fruto das suas próprias contradições. Existem muitos caminhos, inclusive para a aquisição do saber elaborado. E o caminho que pode ser válido numa determinada conjuntura, num determinado local ou contexto, pode não o ser noutra conjuntura ou contexto. Por isso, é preciso incentivar a experimentação pedagógica e, sobretudo, é preciso que tenhamos uma mentalidade aberta ao novo.” (Gadotti, 1994, p. 6)

Também Davies (1994), referindo-se aos seis níveis de colaboração desenvolvidos por Joyce Epstein, salienta a flexibilidade com que os mesmos devem ser aplicados, tendo em conta as características específicas de cada comunidade educativa. Para Villas-Boas (2000), as diferentes práticas de intervenção devem ser situadas num *continuum* que vai desde a ajuda prestada à Família pela Escola, no desempenho das suas funções parentais, na verificação da assiduidade dos educandos às aulas, passando pela participação das famílias na tomada de decisões e pelo estabelecimento de parcerias com a comunidade.

O sucesso destes programas de colaboração Escola-Família, pela influência positiva nos resultados dos alunos, está dependente do grau com que as actividades implementadas enfrentam os desafios sérios que envolvam as famílias que têm mais dificuldade em marcar presença no contexto educativo (Epstein & Sheldon, 2005). Nunca é demais realçar que a cada tipo de colaboração correspondem diferentes resultados (Epstein *et al.*, 1997), pelo que, em curto espaço de tempo, algumas práticas influenciarão as competências e os resultados escolares dos alunos, enquanto outras, a médio e longo prazo, exercerão influência sobre os seus comportamentos e as atitudes (Epstein, 1997).

Marques (2001) defende que os benefícios de tal colaboração são indiscutíveis, embora atribua importância diferente às diversas práticas de colaboração. Assim, considera que as práticas de comunicação, de envolvimento parental no apoio educativo aos filhos, na participação em grupos de consulta, proporcionam benefícios directos na aprendizagem dos alunos e no seu rendimento escolar, enquanto outras práticas, como a participação dos pais

nos órgãos da escola e na tomada de decisões, apesar de poderem ser positivas para a melhoria do ambiente escolar, não influenciam directamente a aprendizagem dos alunos.

Podemos assim concluir, com Villas-Boas (2001), que a Tipologia de Colaboração Escola-Família-Comunidade, pode ser uma útil orientação para a criação de programas equilibrados e abrangentes de colaboração, alicerçados numa relação estreita e positiva entre as necessidades da Escola e as práticas a desenvolver, tendo como meta a responsabilidade e benefícios partilhados pela Família e pela Escola, sendo os alunos, no seu sucesso escolar e na sua integração social, a centralidade de todos os tipos de colaboração levados a efeito.

Porque a aprendizagem, o desenvolvimento integral e o sucesso escolar dos alunos são do interesse mútuo da Escola, da Família e da Comunidade e se constituem como a razão de ser da colaboração entre as três instâncias educativas, importa clarificar o que pretendemos explicitar quando usamos a expressão «sucesso escolar».

Sucesso escolar

Ao pretendermos, com o nosso projecto socioeducativo, promover o sucesso escolar dos alunos, adoptamos o conceito de Perrenoud (2003), que define sucesso escolar como um processo de construção e concretização colectiva, como o conjunto das missões da Escola, cobrindo a parte da acção educativa que a Escola deve assumir, remetendo para os objectivos de uma formação integral que promova aprendizagens fundamentais que associam, por um lado, conceitos e conhecimentos e, por outro, atitudes, valores, relação com o mundo e projectos.

Convictos de que “o conhecimento não está dissociado de uma relação com o mundo, consigo próprio e com os outros” (Perrenoud, 2003, p.20); não esquecendo que a Escola, desde o seu nascimento, se definiu como uma empresa educativa, quer do ponto de vista religioso como cívico, intervindo no mesmo campo que a Família, não só para prolongar como para redireccionar a sua acção educativa; sabendo que a Escola não tem o monopólio da instrução, pois “ parte dos saberes e do saber-fazer aparentemente mais «escolares» são parcialmente construídos fora da Escola, principalmente nas famílias, começando pelo saber ler” (Perrenoud, 2003, p.21), parece-nos ser mais adequado falar de sucesso educativo global, resultado da acção da Escola, da Família, da Comunidade, dos meios de comunicação social, das redes de associações, etc. (Perrenoud, 2003). No entanto, e como refere o autor, tal definição não parece passível de concretização nas sociedades modernas, na medida em que colocaria em evidência a diversidade de

concepções de vida e de educação, de valores e modos de vida, de graus e estilos de integração coexistentes nas sociedades pluralistas. A medição do sucesso educativo de uma sociedade colocaria em risco tal pluralismo, podendo até contribuir para privatizar a missão da Escola. Assim, e na esteira de Perrenoud (2003), optamos por falar de sucesso escolar porque a Escola é uma instituição pública, para a qual se desenvolveu legislação que estabelece objectivos definidos de formação, de educação, de socialização e qualificação, bem como níveis de obrigatoriedade.

Perspectivamos o sucesso escolar como um processo que articula a definição colectiva e democrática dos objectivos da escolaridade com um amplo espaço de acolhimento e integração da diversidade cultural dos alunos, tendo como horizonte uma Escola mais eficaz e mais justa, cumpridora da sua missão de civilização. A esta visão de construção colectiva do sucesso, juntamos também, como Candeias (2007), os sentimentos de satisfação, de segurança e de confiança no futuro, sentidos pelos alunos e pelas suas famílias, pelos professores e pela Escola, globalmente. Alicerçados nesta perspectiva de sucesso escolar como construção e concretização colectiva, entendemos, como Perrenoud (2003), que o sucesso ou o fracasso não devem ser vistos como características intrínsecas dos alunos, mas antes como resultantes de um julgamento levado a cabo pelos agentes do sistema educacional, quando avaliam a distância entre os alunos e as normas de excelência em vigor, ancoradas no currículo vigente e na visão de cultura, da qual a avaliação faz parte. Daí, não querermos cair na tentação de confundir o julgamento de excelência que a Escola faz com os conhecimentos e as competências que o aluno efectivamente possui, não por descrermos nesse julgamento, mas antes por termos a noção clara da existência de um conjunto de mecanismos que pode condicionar esse julgamento, tornando-o diferente e até distante da realidade.

Reconhecendo o direito do aluno e da sua família a resistirem e a não se enquadrarem nos julgamentos institucionais de sucesso e fracasso, até porque em nenhum sistema há unanimidade quanto às normas e às formas de excelência nem quanto aos níveis de exigência e aos limiares que separam um aluno satisfatório de um aluno fracassado, Perrenoud (2003) lembra que será a definição institucional que vai prevalecer quando se tiver que decidir sobre a aprovação ou retenção. O aluno, que a Escola declara insatisfatório, pode, juntamente com a sua família, assim não se considerar por se orientarem por critérios próprios e necessariamente diferentes dos seguidos pela instituição escolar. Por outro lado, também o aluno que a Escola avalia como excelente pode assim não ser considerado, por si e pela sua família, uma vez que se pautam por critérios de avaliação mais exigentes. Apesar desta margem de autonomia do aluno e da família ter

grande importância subjectiva; mesmo sabendo que esta liberdade mental de resistência ao julgamento institucional tem importante influência na auto-estima do aluno e sua família, importa não esquecer que não conseguem impedir que, no momento de progredir ou escolher um curso, de aceder a uma carreira de formação exigente ou de obter um diploma, os alunos fiquem submetidos e atrelados à definição institucional (Perrenoud, 2003).

Observando a actualidade, Perrenoud (2003) conclui que a ideia de sucesso escolar tem dois sentidos: um mais geral e relacionado com o desempenho dos alunos (aqueles que satisfazem as normas escolares e progridem nos seus cursos); outro, derivado da publicação de listas de classificação das escolas (os rankings) e que considera como detentoras de sucesso escolar as escolas que atingem os seus objectivos ou que os atingem mais eficazmente que outros estabelecimentos de ensino. Os dois níveis ou sentidos de sucesso estão intimamente ligados, mas o seu entendimento está longe de ser linear e consensual, uma vez que não existe coerência nem continuidade, num tempo considerável, sobre a definição de critérios de sucesso e sobre as finalidades da Escola.

Num mundo em que o sucesso escolar, legitimado por um diploma, pesa cada vez mais no nível de integração profissional e social, o insucesso escolar torna-se uma experiência socialmente dramática, verdadeira «experiência-tipo da exclusão», na medida em que condena ao emprego desqualificado, precário ou até ao desemprego (Clavel, 2004). O insucesso escolar, mais do que um problema unicamente pedagógico, de não aquisição total ou parcial de saberes e competências, transforma-se num fenómeno social que precisa de uma intervenção positiva.

A construção de uma cultura de resistência às desigualdades e à exclusão escolar e social passa sobretudo pelos caminhos traçados pelos principais agentes educativos que são os professores. O investimento na colaboração das famílias mais desfavorecidas é um trunfo seguro para combater a desigualdade de oportunidades entre os alunos, contribuindo para que todos, independentemente de características culturais, sociais, étnicas ou religiosas, possam atingir as metas educativas estabelecidas para o conjunto da população estudantil (Nunes, 2004). Preparar estas famílias para a colaboração com a Escola é uma acção indispensável para impedir o aumento do fosso, já existente, entre elas e as famílias da classe média.

Apesar de, na globalidade, parte dos alunos, famílias e professores pensar e afirmar que o «verdadeiro sucesso» não é coincidente com a definição do sistema educacional e que o valor intelectual fundamental do aluno é muito mais abrangente do que o medido pelas provas oficiais, torna-se urgente, nesta sociedade legitimada pelos diplomas e pelo sucesso, criar um clima de reflexão e estabilidade, quanto aos objectivos da

escolaridade, aos critérios de exigência e concepções de sucesso, de modo a que se passem mensagens coerentes e não contraditórias que possibilitem, por um lado, desenvolver um ensino estratégico e uma pedagogia diferenciada como forma de contrariar com eficácia o fracasso escolar e, por outro, possibilitar que o aluno compreenda o que se espera dele para alcançar sucesso na Escola. Esta necessidade de coerência e harmonia quanto ao sistema educacional está muito distante da realidade, na medida em que existem diferentes, e até divergentes, visões sobre a Escola e os padrões de sucesso, quer no seio dos professores como das famílias.

Educar na inclusão é preparar para a cidadania que rima com autonomia e com democracia. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) proclama que “escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva; um mundo onde caibam muitos mundos.” Os desafios são muito complexos e diversos, pelo que convém não perder de vista o currículo no conjunto das suas dimensões, almejando uma avaliação equitativa, não apenas das aquisições cognitivas mais facilmente mensuráveis, como também das competências, atitudes, relação com o saber e desenvolvimento social e reflexivo do aluno (Perrenoud, 2003). Afirma o autor que para lutar eficazmente contra o fracasso escolar é preciso estabelecer objectivos claros e estáveis, de modo que todos os agentes educativos (professores, alunos e famílias) possam concentrar energias e vontade para ajudar todos os alunos a alcançá-los positivamente. No quadro desta luta contra as desigualdades e o fracasso escolar, torna-se necessário e urgente debater os critérios de sucesso e a sua relação com as estratégias mais promissoras, critérios que devem favorecer, necessariamente, pedagogias activas, diferenciadas e construtivistas, bem como uma avaliação formativa.

Cientes de que no actual contexto de modernidade a Escola deixou de ser o único local de aquisição de saber elaborado (Gadotti, 1994), concorrendo com muitas outras instituições ou ambientes onde o educando participa, a Escola deve articular-se com eles e tirar partido dessa realidade, num ambiente de complementaridade enriquecedora. Nela, todos os alunos devem aprender a ser sociáveis e capazes de se assumirem com dignidade na sua vida de relação com os outros, com vista a uma integração plena na sociedade, dotados de um conjunto de conhecimentos e capacidades que lhes permitam gerir autonomamente os seus projectos de vida. Deste modo, almejamos uma Escola aberta à colaboração, promotora de relações positivas com a Família e a Comunidade, tendo por horizonte a educação integral para mais e melhor humanidade, desenhada colectivamente

em contextos reflexivos, com perspectivas de evolução e de mudança para um futuro positivo, como um desafio que a todos diz respeito.

3.3 Colaboração Escola-Família: um exercício de cidadania

A Família e a Escola têm uma função determinante na educação ética, moral e cívica, enquanto proporcionam a percepção, avaliação e assunção de valores estruturantes da vida pessoal e social.

F. Bernardo Domingues (2002)

À Escola é lançado o desafio audaz de se reinventar, numa interacção dinâmica com uma sociedade que se pretende, toda ela, educativa e educadora, devendo, no âmbito da sua autonomia, desenvolver o seu próprio projecto educativo como verdadeiro processo de consciencialização e de formação cívica (Gadotti, 1994).

O facto de entendermos que a Escola precisa de “potenciar a educação humana do sujeito social autónomo e inventivo” (Galeffi, 2001, p. 23) e de se saber que nos encontramos num contexto educativo que pretende desenvolver homens e mulheres autónomos, capazes de intervir e de exprimir livremente as próprias opiniões, impelidos a construir o seu próprio futuro, sendo co-autores da sua história, emerge como uma “característica fundamental das sociedades democráticas que procuram aprofundar as formas de participação dos seus cidadãos nos assuntos públicos” (Lima, 2002, p. 143).

Num tempo em que vários grupos e pessoas reclamam processos de diferenciação educativos, elogiam a diversidade e reivindicam uma educação intercultural, a Escola só poderá perspectivar com seriedade a sua transformação se fizer um questionamento crítico do seu passado, acrescentando a sua vontade de trabalhar em prol de uma educação democrática (Caride, 2000). Enquanto serviço para a cidadania e para a democratização, a Escola pública deve basear-se numa educação crítica que tem como pressupostos a participação activa, a discussão e o diálogo, assente no princípio “aprender a democracia pela prática da participação” (Lima, 2000, p. 34), o que implica sujeitos capazes de preconizar transformações sociais e com competência para a realização de projectos comuns, alcançada através da percepção da interdependência e da procura permanente da compreensão do Outro.

A Escola deve ter uma dupla função: entidade directamente responsável pela promoção do acesso e sucesso escolar, que constitui uma condição básica para a equidade social, e instituição central no processo de desenvolvimento comunitário. Deve configurar-se

como uma comunidade educativa que rompe com as barreiras artificiais e absurdas entre Escola e sociedade, como um centro educativo flexível e aberto onde colaboram os membros mais activos da comunidade, pretendendo recriar a cultura; deve configurar-se como uma comunidade onde se aprende porque se vive, o que exige a participação democrática, construindo cooperativamente alternativas sociais e individuais, onde se fomenta a iniciativa, se integram as diferentes propostas e se tolera a discrepância (Caride, 1997). É nesta linha de pensamento que desejamos uma Escola enquanto instituição social, comprometida com o desenvolvimento e a participação da comunidade, com um papel essencial nas mudanças e nas melhorias educativas das comunidades locais e na educação cívica dos alunos, devendo incluir os pais e os alunos nas estruturas participativas e na experiência pedagógica quotidiana, tal como está prescrito na Lei de Bases do Sistema Educativo.

A legitimação da colaboração da Família na Escola faz parte de um movimento cívico mais geral de participação na vida das comunidades, surgindo como uma oportunidade para os pais intervirem nos destinos das suas comunidades e desenvolverem competências de cidadania (Marques, 2001). A Escola apresenta-se como a instituição ideal para o exercício da cidadania, na medida em que é, por um lado, uma instituição comunitária ao alcance dos pais e, por outro, uma instituição que estabelece relações com a comunidade (Marques, 1997a). Uma vez que a cidadania implica a participação na tomada de decisões, quando os pais participam na Escola e dirigem reuniões, estabelecem contactos com as autoridades escolares e exercem pressão para influenciar tomadas de decisão, praticam a aprendizagem do exercício do poder político e, nessa medida, a participação parental é, em si mesma, uma forma de educação de pais (Marques, 1997a). Lima (2002) vai mais longe, ao afirmar que consentir que as famílias participem na educação escolar dos filhos é mais do que dar-lhes alguns lugares em certos órgãos-chave. Defende a necessidade de um debate rigoroso sobre a natureza e exercício da cidadania no campo educativo, debate esse que deve incidir, não tanto sobre a necessidade de dar voz aos pais, no interior do sistema educativo, mas sobretudo em como permitir a expressão da sua voz, no interior do sistema. Assim, “os pais, enquanto cidadãos, e as escolas, enquanto instituições comunitárias, são dois pólos essenciais à democracia” (Marques, 1997a, p. 30).

“(...) A participação parental e os trajectos de tornar-se membro da comunidade da escola fazem parte do exercício de cidadania, pedra basilar no desenvolvimento da participação democrática e na construção da cidade educativa, finalidades da missão da escola. Acreditar no valor da participação parental, incentivá-la e desenvolvê-la e, na possibilidade de os pais se tornarem membros da comunidade educativa, na autêntica acepção do termo qualificativo, designadamente em meios denominados de descontinuidade cultural face à escola, é contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática,

emancipadora, libertadora, promotora de equidade e de justiça social.” (Sousa, 2007, p. 200)

Nesta colaboração Escola-Família, campo propício para o exercício de promoção de competências de cidadania activa e responsável, cabe ao director de turma um papel de destaque, na medida em que é ele quem desenvolve um contacto mais personalizado com os alunos e com as famílias, funcionando como intermediário entre os dois mundos em que o aluno se move - a Família e a Escola (Marques, 2002). Na verdade, a educação para a cidadania faz-se no quotidiano escolar, cabendo ao director de turma um papel primordial pelo facto de acompanhar os alunos de uma forma mais continuada e eficaz. Ao interagir com os alunos, o director de turma assume-se como um adulto significativo que educa através do exemplo, pelo testemunho da sua maneira de ser e de agir, pela forma como comunica e como se relaciona. Por isso, Marques (2002) defende que o director de turma não deve deixar ao acaso a formação pessoal, social e cívica dos seus alunos, pois tal significa entregar-se aos caprichos de um currículo implícito que pode ter efeitos perversos nos alunos.

O cerne da questão reside no ambiente educativo. Se o ambiente educativo assentar na ordem, na disciplina e na participação, será mais fácil desenvolver a consciência cívica e o apreço pelos valores democráticos (Marques, 2002). No contexto actual de pós-modernidade, o objectivo explícito do ensino é conseguir indivíduos autenticamente livres, entendendo a liberdade não como um *a priori* ontológico da condição humana, mas como uma conquista da integração social dos indivíduos (Savater, 2010b).

“ (...) Ser livre é libertar-se da ignorância primeira, do determinismo exclusivamente genético moldado pelo nosso ambiente natural e/ou social circundante, de apetites e impulsos instintivos que a convivência ensina a controlar.
(...) A liberdade não é a ausência original de condicionamentos (quanto mais pequenos somos, mais escravizados estamos por aquilo sem o que não poderíamos viver), mas a conquista que nos aclimata a inovações e escolhas só possíveis no interior da comunidade.” (Savater, 2010b, p. 30-31)

Na mesma linha de pensamento está Domingues (2008, p.204), quando afirma que “a autêntica liberdade inclui pensar, ponderar, discernir, escolher e viver de acordo com a autêntica dignidade humana e a vocação própria de cada pessoa”. Assim, educar em liberdade exige que se faça compreender que sem esforços, sem riscos, sem perseverança, sem inquietação e até sofrimento provisório, o indivíduo não se desenvolve. Mas não se pode esperar que o aluno sinta falta dos conhecimentos que não tem. É o educador que deve dar importância à ignorância do aluno, valorizando positivamente os conhecimentos que lhe faltam, acreditando firmemente que aquilo que vai ensinar é digno do esforço que o

aluno vai despende para aprender. “Numa palavra, não se pode educar a criança sem a contrariar em medida maior ou menor. Para podermos esclarecer o seu espírito, teremos de formar primeiro a sua vontade, o que dói sempre bastante” (Savater, 2010b, p. 32). À semelhança das estruturas cognitivas, o raciocínio sobre questões éticas desenvolve-se graças ao envolvimento do aluno numa série de situações que provocam desequilíbrio. Para que o seu pensamento evolua, é preciso que se depare com situações que não é capaz de resolver, mas que lhe suscitam a vontade de aprender mais. As assembleias de turma, por exemplo, são excelente oportunidade de aprendizagem, em que os alunos aprendem, para além de um conjunto de competências parlamentares, a cooperar e a conjugar esforços para alcançar metas comuns. Aprendem a negociar, a chegar a consensos, a mudar de opinião face a argumentos mais rigorosos e a respeitar as ideias dos outros. Ter em conta os pontos de vista e os argumentos dos outros exige diálogo e capacidade para se colocar no lugar do Outro. Trata-se de um processo lento de aprendizagem de valores, aprendizagem que é realizada em simultâneo com o desenvolvimento do raciocínio sobre questões éticas e cívicas (Marques, 2002).

Como a democracia se aprende, sobretudo, nas oportunidades e vivências democráticas, a criação de um ambiente democrático na sala de aula e nas reuniões reveste-se de uma importância particular, devendo o director de turma utilizar uma série de estratégias para criar uma atmosfera democrática:

- Reforçar comportamentos que signifiquem apreço pelo respeito das diferenças;
- Desenvolver a comunicação, promovendo competências relacionadas com ouvir, falar em público, esperar pela vez e argumentar com rigor;
- Encorajar os alunos a tomarem decisões;
- Estimular os alunos a procederem a votações;
- Ensinar os alunos a dirigirem uma reunião;
- Ensinar os alunos a fazerem actas, relatórios e pareceres;
- Criar oportunidades para que os alunos produzam textos (Marques, 2002).

Neste processo de educar, na e para a democracia, o educador, na generalidade, e o director de turma em particular, torna-se responsável pelo mundo dos seus alunos, o que não significa que o aprove tal como é, mas que o assuma conscientemente, não só porque ele existe, mas também porque só a partir daquilo que é pode ser transformado, melhorado ou corrigido (Savater, 2010b). Neste sentido, o autor defende que a educação nunca pode ser neutra: ela verifica, pressupõe, convence, elogia e põe de parte. Tenta favorecer um tipo de homens relativamente a outros, um modelo de cidadania, de formas de trabalho, de maturidade psicológica e até de saúde, modelo que não sendo o único possível, é aquele

que considera melhor. A responsabilidade pelo mundo dos alunos exige que o educador, em particular, e a educação na sua globalidade, tenham por objectivo afirmar em cada pessoa o seu protagonismo como agente, e não apenas como destinatário, dos processos de mudança social, reconhecendo-se capaz de enfrentar e melhorar as suas condições de vida, desde as mais próximas às que se enquadrem num projecto mais global (Caride, 2000), opinião também partilhada por Cabral Pinto, quando afirma:

“ (...) Os alunos devem sair da Escola dispostos a intervir na sociedade sabendo que é sempre possível melhorar as condições da vida actual, que a qualquer momento há necessidades suprimíveis, dependências evitáveis, acções estratégicas (de objectivação do outro) substituíveis por acções comunicativas (de sujeito para sujeito); que não existem imperativos económicos incontroláveis nem razões de Estado acima de toda a discussão. Os alunos devem descobrir nos dramas históricos do mundo da vida, escolarmente revividos, o sentido antropológico das suas aprendizagens e a vocação solidária do seu estatuto cívico.” (Pinto, 1996, p. 510)

Cientes de que o grande objectivo da educação é formar para a humanidade, por uma prática social orientada para a formação permanente, o conhecimento significativo e a criação cultural, só através dessa mesma educação se pode alcançar o desenvolvimento integral da personalidade, formando pessoas como valores e capital humano da sociedade, capazes de enfrentar as situações críticas que desafiam a Humanidade, experienciando uma realidade mais humana e mais democrática.

Parte II

Escola-Família: Aprendendo juntas... O percurso

As Ciências Sociais são possíveis se os investigadores aceitarem abandonar o conforto das suas bibliotecas, dos seus gabinetes, dos seus laboratórios «in vitro» e das suas reuniões político-administrativas para proceder às suas investigações no próprio terreno, isto é, no seio das vivências escolares reais, dos laboratórios «in vivo». (...) Para que as hipóteses de sucesso aumentem deverão conjugar todas as abordagens de estudo possíveis: investigações quantitativas, qualitativas e de acção, percepções etnológicas, sociológicas, ecológicas, filosóficas, psicológicas, naturalistas, idiossincráticas, etc..

Legendre (1983)

4. O modelo de investigação

A tarefa de encontrar os «porquês», o «para quê» e o «como» duma realidade, ou seja, o seu sentido integrado, implica uma vasta gama de conhecimentos ordenados, conexos, complementares e articulados em vista da totalidade.

F. Bernardo Domingues (2008)

O nosso estudo inscreve-se numa ideia de Escola, espaço social, cultural e relacional complexo, verdadeira comunidade educativa e educadora, de proximidade e co-responsabilidade, onde a colaboração Escola-Família se configura como um compromisso ético para superar o distanciamento e os obstáculos resultantes de realidades diversas, procurando descobrir, construir e trilhar percursos de real desenvolvimento humano.

Entendemos que a promoção desta descoberta e construção de caminhos de desenvolvimento humano cabe ao professor-educador, que se inquieta com a realidade vivenciada, sente-se nela implicado e ousa lançar-se na aventura de percorrer os trilhos da investigação, tornando-se professor-investigador, tendo na mira a transformação das práticas e da realidade, dando assim o seu contributo para o conhecimento e para a investigação em educação. Imbuído deste espírito, o professor investiga no seu próprio terreno de acção, no seio das suas vivências reais. Fazendo da Escola o seu laboratório *in vivo*, mune-se de um conjunto de abordagens de acção, quantitativas e qualitativas, conjugadas com as percepções etnológicas, sociológicas, ecológicas, filosóficas, psicológicas, naturalistas, idiossincráticas (Legendre, 1983), que lhe possibilitam um conhecimento global e abrangente, favorável a uma compreensão e interpretação holística da realidade em estudo.

Quando o desenho de uma investigação reúne tais características, permitindo observar as complexas relações entre os vários intervenientes, com o objectivo de compreender, interpretar e apoiar novas práticas educativas, alicerça-se num paradigma naturalista que adopta uma orientação qualitativa pautada por concepções construtivistas e interpretativas. Olhando a realidade complexa e multifacetada, valorizando os aspectos situacionais e contextuais, o paradigma naturalista, no qual o investigador partilha *in loco* do ambiente natural onde as pessoas vivem e dão sentido aos seus actos (Lincoln & Guba, 1985), caracteriza-se pela exigência da compreensão dos vários fenómenos, pelo seu carácter heurístico e pelo papel do investigador – implicado, procura a neutralidade como

observador, sem se afastar completamente dos seus conhecimentos e convicções (Candeias, 2007). Assim, na escolha do modelo empírico mais adequado deve pesar não só a problemática em estudo, como também o tipo de dados a recolher e as características do próprio investigador, de forma a desenvolver um trabalho coerente e concordante com os objectivos da investigação.

“ (...) A metodologia nas Ciências Sociais não é apenas uma mera ferramenta que o investigador utiliza objectivamente para testar as suas hipóteses, tal como o social não pode ser visto pelo investigador como simples objecto que ele mobiliza ou usa de forma racional e utilitária. O social não está unicamente no objecto de estudo (...). Importa também considerar a prática de investigação enquanto processo social orientado por uma dada estratégia, mas sujeito a uma infinidade de contingências.” (Estanque, 2002, p.62)

Nesta perspectiva, a opção metodológica para este trabalho científico é predominantemente do tipo qualitativo, o que implica uma densa partilha com pessoas, factos e locais que constituem os objectos de pesquisa, para deles extrair significados visíveis e latentes, somente perceptíveis à atenção sensível do investigador (Chizzotti, 2003). Trata-se de um Estudo de Caso, entendido como uma abordagem metodológica especialmente adequada quando o investigador se envolve activamente na causa da investigação, desejando compreender, explorar e descrever fenómenos sociais contemporâneos complexos, em contexto da vida real (Yin, 2002; Duarte, 2008), com o objectivo de promover a transformação das práticas. A opção metodológica pelo Estudo de Caso deriva do facto de ser a mais adequada ao nosso objecto de estudo, constituindo-se como o melhor suporte para a análise, descrição, compreensão e interpretação do Projecto socioeducativo *Escola-Família: Aprendendo juntas... um compromisso de futuro*.

O Estudo de Caso

O Estudo de Caso é entendido como uma abordagem metodológica de investigação, especialmente adequada quando o investigador tem interesse por casos individuais e não pelos métodos de pesquisa utilizados, que podem ser qualitativos ou quantitativos (Stake, 1994), quando o investigador pretende abarcar as condições de um contexto e não apenas do fenómeno, usando múltiplas fontes de informação (Yin, 1993), envolvendo-se activamente na causa da investigação, com o desejo de compreender, explorar e descrever fenómenos sociais contemporâneos complexos, em contexto da vida real (Yin, 2002; Duarte, 2008) e num tempo determinado (Stake, 2009), proporcionando conhecimento acerca dos fenómenos estudados (Guba & Lincoln, 1994), com o objectivo de promover transformações ou mudanças sociais (Gomez, Flores & Jimenez, 1996).

A adequação do Estudo de Caso ao estudo e compreensão de processos é realçada por Merriam (2001), na medida em que ajuda a descobrir as características dos contextos que clarificam determinada questão, distinguindo-se por possibilitar uma «interpretação em contexto», usando a terminologia de Cronbach.

Vários são os autores (Stake, 2009; Duarte, 2008; Yin, 2002; Merriam, 2001; Merriam, 1998) que consideram a abordagem metodológica de Estudo de Caso adaptada à investigação em educação, em diversas situações:

- Quando o investigador é confrontado com unidades sociais e situações complexas, com muitas variáveis fundamentais para a compreensão do fenómeno (Merriam, 1998), geralmente relacionadas com pessoas ou programas, semelhantes a outras em vários aspectos, mas também com as suas particularidades e, por isso únicas, em muitos outros (Stake, 2009);
- Quando o investigador procura respostas para o “como?” e o “porquê?” de uma situação;
- Quando o investigador tem um controlo muito reduzido sobre os acontecimentos;
- Quando o objectivo é descrever ou analisar um fenómeno, a que se acede directamente, de uma forma profunda e global;
- Quando o foco temporal está em fenómenos contemporâneos, no contexto da vida real;
- Quando o investigador pretende apreender interacções entre factores relevantes e a dinâmica do fenómeno (Yin, 2002);
- Quando o investigador pretende obter conhecimentos sobre problemas, processos e programas de inovação educacional que podem afectar e talvez melhorar as práticas existentes (Merriam, 2001);
- Quando se trata de um investigador individual, em trabalho académico ou outro, com recursos reduzidos (Duarte, 2008).

Num Estudo de Caso, em que o tempo e o acesso ao trabalho de campo são quase sempre limitados, devemos maximizar o que podemos aprender e nos conduza à compreensão, à formulação de afirmações e, talvez, à modificação das generalizações existentes. Como afirma Stake (2009), num estudo deste tipo, a oportunidade de aprender é de importância crucial.

Apesar da escolha dos contornos do estudo deste caso não ser feita em função da produção de generalizações, durante a sua realização podem ocorrer modificações válidas da generalização.

“O verdadeiro objectivo do estudo de caso é a particularização, não a generalização. Pegamos num caso particular e ficamos a conhecê-lo bem, numa primeira fase não por aquilo em que difere dos outros, mas pelo que é, pelo que faz. A ênfase é colocada na singularidade e isso implica o conhecimento de outros casos diferentes, mas a primeira ênfase é posta na compreensão do próprio caso.” (Stake, 2009, p. 24)

Boaventura Sousa Santos (1983; 1995) aplicou em vários estudos o método do caso alargado com o objectivo de evitar o determinismo e o relativismo, pelo estabelecimento de uma causalidade múltipla e interactiva, olhando os fenómenos em si (dimensão micro) na sua interacção com as forças externas (dimensão macro) que os modelam. Tendo em conta a interacção das duas dimensões, esta orientação metodológica pretende demonstrar que a experimentação no terreno pode obrigar à reformulação das teorias existentes acerca do contexto social mais amplo. Desta forma, procura contrariar os tradicionais métodos positivistas, defensores da generalização pela quantidade e pela uniformização, apresentando as vantagens da generalização pela qualidade e pela exemplaridade (Estanque, 2002).

“ (...) Em vez de reduzir os casos às variáveis que os tornam mecanicamente semelhantes, procura analisar, com o máximo de detalhe descritivo, a complexidade do caso, com vista a captar o que há nele de diferente ou mesmo de único. A riqueza do caso não está no que há nele de generalizável, mas na amplitude das incidências estruturais que nele se denunciam pela multiplicidade e profundidade das interacções que o constituem.” (Santos, 1983, p. 11-12)

Assim, quando realizado em profundidade, a partir de critérios claramente definidos, sobre problemas educacionais que surgem na prática quotidiana, o estudo de caso pode constituir um interessante modo de pesquisa para a prática docente, permitindo uma visão em profundidade dos processos educacionais, na sua complexidade contextual, sendo uma séria contribuição para o desenvolvimento da investigação em educação (Duarte, 2008).

Enquanto modo de pesquisa, o estudo de caso exige um enquadramento teórico adequado, o domínio de instrumentos e disponibilidade de tempo (Duarte, 2008); exige uma observação directa e o coligir de dados em ambientes naturais, o que é diferente de confiar em dados derivados, tais como resultados de testes, estatísticas ou respostas a questionários (Yin, 2005). O estudo de caso, enquanto esforço de pesquisa, contribui de forma inigualável para a compreensão dos fenómenos individuais, organizacionais, sociais e

políticos (Yin, 2005), que muitas vezes se arriscam a passar despercebidos em estudos de maior dimensão (Duarte, 2008). Como se trata de fenómenos sociais complexos, o Estudo de Caso permite uma investigação que preserve as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real (Yin, 2002). A este propósito, Stake (2009) afirma que um bom Estudo de Caso se distingue pela ênfase dada ao tratamento holístico dos fenómenos, considerando que estes se relacionam de forma complexa através de muitas acções e, para os compreender, é necessário atender a uma variedade de contextos (temporal, espacial, pessoal, económico, social, cultural). Assim, a epistemologia dos investigadores qualitativos é existencial (não-determinista) e construtivista. O caso é visto como único e, simultaneamente, comum, pois raramente existe isoladamente. Se existe um caso, outros certamente existirão. O investigador tem por ele um interesse específico e um interesse geral. A sua compreensão requer uma compreensão de outros, mas também uma compreensão da sua singularidade, no que tem de inédito e importante – a sua singularidade crítica. Neste sentido, o Estudo de Caso é um estudo empírico, pois está orientado para o que se passa no terreno, centrando a sua atenção no que é observável. Investiga um fenómeno dentro do seu contexto real, sendo que as fronteiras entre eles (fenómeno e contexto) nem sempre estão claramente evidenciadas (Yin, 2002).

Num Estudo de Caso, os fenómenos estudados, através de múltiplas fontes de evidência, com frequência, demoram muito tempo a acontecer e evoluem ao longo do estudo, sendo necessário tempo para ter a percepção do que está a acontecer. O investigador favorece a observação participante, procurando uma captação pessoal da experiência, observando durante o tempo suficiente para compreender e, quando existem registos formais, debruça-se também sobre esses documentos. Assim, durante a observação, o investigador de Estudo de Caso mantém um bom registo dos acontecimentos, providenciando uma descrição relativamente incontestável que posteriormente será analisada. Através do seu envolvimento, o investigador procura interpretar, reconhecer os contextos e reflectir sobre os seus múltiplos significados; procura validar as observações e interpretações, fazendo da triangulação de dados uma rotina habitual, aproximando-se, assim, dos campos quantitativos no que diz respeito aos objectivos (Stake, 2009).

Tal como na investigação em geral, no Estudo de Caso há necessidade de triangulação das fontes e dos dados, para garantir a robustez da análise, pelo cruzamento de documentos com vários tipos de observação, pela incorporação de explicações ou perspectivas divergentes, pelo confronto das previsões com as conclusões, para que o estudo se torne mais convincente (Duarte, 2008). Neste contexto, as descrições assumem

papel relevante para fazer prova de exactidão e profundidade dos dados mencionados. Stake (2009) evidencia a interpretação como parte essencial de toda a investigação de estudo de caso. Salienta que, durante a recolha de dados, a função do investigador qualitativo é, declaradamente, sustentar uma vigorosa interpretação, tirando as suas conclusões com base nas observações e outros dados. Ora, sabendo que podem existir outras interpretações para além da sua, o investigador deve apresentá-las, procurando preservar perspectivas diferentes e até contraditórias do que está a acontecer – as múltiplas realidades. Assim, numa investigação de Estudo de Caso devem estar presentes as percepções particulares dos actores, bem como as múltiplas realidades, na medida em que as pessoas apreendem as coisas de modo diferente, pois os significados são determinados, em parte, pela experiência; deve também estar presente a compreensão das complexas inter-relações entre tudo o que existe e a optimização de oportunidades de aprendizagem experiencial. A busca de significados complexos exige uma atenção contínua do investigador, que dificilmente será alcançada quando os principais instrumentos de recolha de dados são listas de verificação ou itens de inquéritos objectivamente interpretáveis.

Podemos assim concluir, com Stake (2009), que nos estudos qualitativos, como é o Estudo de Caso, o contínuo papel interpretativo do investigador ganha notoriedade. Citando Erikson (1986), o autor afirma que a principal característica da investigação qualitativa é a centralidade da interpretação. A confiança é depositada no contacto directo do investigador com os fenómenos e na elaboração de afirmações.

Numa investigação de Estudo de Caso, a subjectividade, em vez de ser considerada uma imperfeição a eliminar, é tida como um elemento essencial da compreensão (Stake, 2009), devendo ser, no dizer de Erikson (1973), uma subjectividade disciplinada, na medida em que o investigador deve ter sempre em conta a sua influência no estudo, exercitando a sua capacidade crítica subjectiva, analisando e sintetizando, apercebendo-se sempre da sua própria consciência. O investigador desenvolve uma intensa interacção com as pessoas envolvidas no trabalho de campo, com uma intencionalidade e sentido do «eu participante», numa orientação construtivista do conhecimento. Para Herman (1983), o ponto de vista «objectivo» ou «neutro», recomendado pelo positivismo, é uma impossibilidade metodológica e uma ilusão ontológica: estudar o social é compreendê-lo, coisa impossível se não se revive; o objecto social não é uma realidade externa, é uma construção vivida subjectivamente. A compreensão é uma explicação das significações sociais, mais do que uma explicação dos factos sociais por suposta conexão causal. Qualquer enfoque compreensivo implica uma familiaridade do investigador com o mundo

sociocultural que estuda. Assim, e parafraseando Stake (1995), a investigação qualitativa não descobre, antes constrói o conhecimento.

Pretendendo avaliar a singularidade e a complexidade, bem como a sua interacção e articulação com os contextos, o Estudo de Caso é um trabalho paciente, reflexivo e disponível para considerar outras perspectivas, exigindo um trabalho cauteloso do investigador, sem contradizer a ética da interpretação que lhe subjaz.

4.1 Justificação do quadro metodológico

Nos diversos domínios, para decifrar um assunto, é pois essencial a adequação do método ao objecto em estudo para conseguir a verdade objectiva sobre o assunto a esclarecer em busca da verdade e do bem.

F. Bernardo Domingues (2008)

No contexto acima descrito, entendemos poder inscrever o nosso trabalho de investigação na metodologia de Estudo de Caso, na medida em que corresponde a múltiplas das referências anteriormente expressas.

Neste estudo, e em concordância com Stake (2009), a escolha do caso advém do interesse por determinada situação de interacção complexa e actual – a relação entre a colaboração Escola-Família, o sucesso escolar e o exercício de cidadania – promovida por uma actividade específica - o projecto socioeducativo - tornando-se assim um Estudo de Caso intencional. Debruçando-se sobre um caso único – o Projecto Socioeducativo *Escola-Família: Aprendendo juntas... um compromisso de futuro* - constitui-se como uma unidade de análise simples. É a unidade de análise que vai dar estabilidade ao design investigativo, pelo que a sua definição se configura como um passo de extrema importância, devendo obedecer a critérios específicos (Yin, 1993). Concentramo-nos num único fenómeno, o caso, com o intuito de desvendar a interacção de factores significativos característicos do fenómeno, fazendo a descrição, análise e interpretação de uma única unidade ou sistema limitado. Ao realizar este estudo, pretendemos conhecer, aprender e compreender esse caso em particular e, também, através dele, aprender sobre outros casos ou problemas mais gerais. Esta escolha intencional resultou do caso de configurar como uma oportunidade relevante para aprender mais sobre o fenómeno em estudo, uma vez que é rico em informação, possibilitando aprender mais e avançar na compreensão das questões de investigação (Merriam, 2001; Stake, 1994), tornando-se relevante para a teoria em análise e para o aprofundamento do tema.

A nossa investigação alicerça-se num enquadramento teórico-conceptual de referência, que problematiza a Escola, enquanto lugar de reprodução ou de transformação, de educação integral e humanidade, atribuindo ao professor-educador, e em particular ao director de turma, um papel de excelência na prática de mediação pedagógica como meio de promover a colaboração Escola-Família-Comunidade. Assumindo que desta colaboração resultam evidentes benefícios para as três instâncias educativas e educadoras, e muito particularmente para os alunos, o nosso quadro teórico faz a interacção entre a Teoria ecológica de sistemas de Bronfenbrenner (1987), a Teoria da sobreposição das esferas de influência de Sanders e Epstein (1998) e a Tipologia de colaboração Escola-Família-Comunidade de Epstein e Jansorn (2004) e Epstein e Sheldon (2005). Nesta investigação, os actores deixam de ser simplesmente um objecto de observação, de explicações ou de interpretações, convertendo-se em sujeitos que tomam parte na investigação (Desroche, 1981). O modelo de análise construído inclui categorias definidas *a priori* e *a posteriori*, alicerçadas no quadro teórico de referência e na experiência vivida no Projecto socioeducativo alvo do nosso estudo de caso.

Com este estudo pretendemos compreender, explorar e descrever um fenómeno social contemporâneo complexo (a relação Escola-Família, insucesso escolar e exercício de cidadania), dentro do contexto de vida real (duas turmas de 9º ano da Escola Secundária de Gondomar). Para tal, a escolha do caso - Projecto Socioeducativo *Escola-Família: Aprendendo juntas... um compromisso de futuro* - foi intencional, marcada pelo interesse dos seus objectivos, actividades e resultados, à semelhança do que acontece frequentemente na escolha dos estudos de caso.

Realizamos esta investigação, tendo por referência um enquadramento conceptual adequado e critérios bem definidos, no intuito de aprender e compreender este caso em particular e, através dele, abrir horizontes de aprendizagem e compreensão de outros casos ou problemas mais gerais (Stake, 2009), procurando dar uma contribuição importante para a investigação em educação (Duarte, 2008). Apesar dos contornos do nosso Estudo de Caso não terem sido delineados em função da produção de generalizações (Stake, 2009), os resultados nele alcançados, num contexto pormenorizadamente descrito, poderão servir de referência a outras situações que, em contextos semelhantes, alcançarão resultados similares ou mais positivos.

Ao longo de todo o processo de investigação, existiu sempre a preocupação de apresentar as múltiplas perspectivas, tendo em conta que as pessoas apreendem as coisas de modo diferente e que os significados são determinados, em parte, pela

experiência e pela natureza social e cultural dos participantes. Essa natureza irá influenciar os pensamentos e as acções dos participantes, a sua relação com os outros e a percepção que fazem dos resultados.

“ (...) Como o investigador é simultaneamente actor, ele é capaz de relacionar os significados que atribui com os dos outros intervenientes, com os seus grupos de pertença. É deste jogo complexo de informação e interpretação que nasce a percepção dos fenómenos e das responsabilidades individuais e colectivas nesses fenómenos.” (Candeias, 2007, p. 69)

Neste estudo, o investigador desenvolveu uma intensa interacção com as pessoas envolvidas no trabalho de campo (alunos, professores e famílias), com uma intencionalidade clara e sentido do «eu participante», procurando ter presente a sua influência no estudo, através do exercício da sua capacidade crítica subjectiva, apelidada por Erikson (1973) de subjectividade disciplinada. A este propósito, Candeias (2007) afirma que o investigador terá de mergulhar nos ambientes de trabalho de campo e aí, no seu duplo papel de observador e participante, compreender os aspectos culturais que movem as pessoas e que modelam as suas decisões e as acções. Como é próprio do Estudo de Caso, também no nosso trabalho de investigação, o investigador se envolveu activa, sistemática e intencionalmente na causa da investigação, num trabalho paciente, cauteloso, exigente e de contínua reflexividade, com o objectivo de promover mudanças sociais efectivas e positivas.

Tendo por objectivo descrever pormenorizadamente o caso, num esforço por reconstruir para fora de portas a experiência tal como foi vivida dentro do projecto, pelas diferentes percepções dos que o habitam, o investigador, ao longo de todo o processo, munuiu-se de uma estratégia multimétodo para proceder à recolha de dados, o que possibilita a compreensão e interpretação globais da realidade em estudo. Integrando descrições e explicações associadas a dados quantitativos e análise estatística, o método fundamental de recolha de dados é, no entanto, a utilização da observação participante como estratégia para ouvir e ver as pessoas no seu ambiente: o investigador observa, faz perguntas e intervém nas actividades desenvolvidas, convicto de que “a chave para a observação participante é tornar-se membro regular do grupo em estudo” (Priest, 1988, p. 103). Esta tarefa foi facilitada pelo estabelecimento de plataformas de entendimento e confiança crescentes, numa relação de proximidade que subjaz a todo este trabalho, facilitadora de maior envolvimento e abertura entre os diferentes participantes que se sentem, a cada passo, agentes activos e indispensáveis do projecto e autores dos seus resultados. Este clima de confiança facilita a construção de conhecimento na medida em que os participantes partilham experiências e ideias, dúvidas e sugestões, fracassos e êxitos. Desta forma procuramos crescer mutuamente e, em sintonia com Stake (2009), maximizar as

oportunidades de aprendizagem conducentes à compreensão e à formulação de afirmações, contribuindo, talvez, para a modificação das generalizações existentes, nunca esquecendo que a oportunidade de aprender é de importância crucial e juntos haverá mais e melhor aprendizagem.

4.2 Problema de investigação

A definição do problema constitui a primeira fase na elaboração de um projecto ou a concretização de uma investigação, quando se procura a resposta a uma pergunta, dificuldade ou problema.

L. Almeida e T. Freire (2003)

No desejo de contribuir para a produção de saber e de novas práticas sociais e educacionais, promotoras de melhorias face a este fenómeno contemporâneo complexo que é a relação Escola-Família, insucesso escolar e exercício de cidadania, desenvolvemos uma investigação sustentada na metodologia de Estudo de Caso, debruçando-nos sobre uma acção específica - o Projecto Socioeducativo *Escola-Família: Aprendendo juntas... um compromisso de futuro* - desenvolvida e concretizada na e pela acção dos diversos agentes sociais implicados - directora de turma, professores, alunos e famílias de duas turmas de 9º ano - numa comunidade educativa real - Escola Secundária de Gondomar - com o objectivo de ajudar estes alunos a alcançarem mais sucesso escolar e a serem capazes de fazer a sua diferença no tempo – uma das grandes finalidades da educação.

Ao estudar este projecto socioeducativo que relaciona a colaboração Escola-Família, mais sucesso escolar e exercício de cidadania, a nossa investigação remete para um fenómeno actual e preocupante, como o provam estudos anteriores (cf. Parte I, 1 e 3) que afirmam que problemas como o insucesso escolar, o absentismo, a apatia, a violência, a falta de valores, exigem estratégias concertadas entre educação escolar e educação não-escolar, um trabalho próximo de cooperação que passa por projectos a desenvolver no âmbito da colaboração Escola-Família, desde dinâmicas de formação parental a qualquer outra estratégia de mediação que ajude a aproximar estas duas instituições sociais.

Bernstein (1984) fala da necessidade de ressocialização da Família, apresentando sugestões para uma melhor colaboração Escola-Família no processo de educação. Sugere que a Escola tome a iniciativa de melhorar a comunicação com as famílias, informando-as, mais frequentemente e numa linguagem mais adequada, sobre o que ensina, como e porquê ensina; sugere também à Escola que valorize as contribuições das famílias, em

particular as das classes trabalhadoras, procurando estimulá-las à participação no processo de educação dos seus filhos. Nesta linha de pensamento, Baptista (2005) vai mais longe ao afirmar,

“ (...) Perspectivando este desafio do lado da organização da escola, o esforço em causa não passa, apenas, por chamar ou envolver os encarregados de educação mas por assumir, inteiramente, uma lógica de trabalho conjunto, alicerçada no princípio de uma co-responsabilidade activa – de um compromisso. (...) Cada qual com a sua função, escola e família só podem ser vistas como instituições cooperantes e não concorrentes. Próximas, mas separadas e, exactamente por isso, chamadas à interacção.” (Baptista, 2005, p. 69)

Jares (2007), por seu lado, revela a sua preocupação face à ruptura que se tem vindo a produzir, nos últimos anos, entre professores e pais, patente nas acusações mútuas que em nada beneficiam o processo educativo. Apela a que se rompam as dinâmicas destrutivas de acusações e de desqualificação mútuas, iniciando um caminho favorável à cooperação, num compromisso de co-responsabilidade e de busca conjunta de respostas educativas e democráticas.

O nosso estudo inscreve-se numa ideia de Escola, verdadeira comunidade educativa de proximidade e co-responsabilidade, onde a colaboração Escola-Família-Comunidade é um meio para superar o distanciamento, procurando descobrir e construir o seu próprio caminho de colaboração. Cientes do desafio e da complexidade da nobre tarefa de educar e à imagem do sábio provérbio africano que afirma que “é preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”, entendemos que todos juntos não seremos de mais.

Pretendemos contribuir para novas formas de actuação da Escola na sua relação desarmadilhada com as famílias, transformadora de esferas de influência separadas em esferas de influência sobrepostas, utilizando métodos que desenvolvem sistemas sociais e actualizam o potencial humano (Susman & Evered, 1978). Observando a realidade presente, tentamos interpretá-la, não descurando a compreensão do passado e a concepção de um futuro desejável.

Nesta investigação, as pessoas são sujeitos que se auto-analisam e colaboram. O objecto de estudo é criação do ser humano e os fins epistemológicos a atingir prendem-se com a construção de planos de intervenção que permitam alcançar os objectivos desejados. Como estratégia de desenvolvimento de conhecimento, os participantes do projecto criam situações propícias para a aprendizagem, propõem-se descobrir soluções relacionadas com as suas decisões ou acções, sendo os critérios de sucesso aferidos através da verificação dos resultados das acções empreendidas e da sua concordância com os previstos, numa contínua postura de actuação reflexiva e autocrítica, para que as alterações socioeducativas

a implementar emanem do próprio grupo e ilustrem um estilo e modo de ensinar-educar, uma transformação das atitudes e uma estratégia de mudança social (Fermoso 1994).

4.2.1 Questões de investigação

Acreditando que o desenvolvimento de cada um implica o desenvolvimento de todos, o nosso estudo debruça-se sobre um projecto socioeducativo que não deixa ninguém de fora, atendendo não só às questões da motivação dos alunos, mas também e sobretudo, reforçando a ligação entre o universo escolar e a realidade familiar, como verdadeira comunidade educativa que interage, pensa, decide, planifica e, enfim, vive (Baptista, 2005).

Nesta linha de pensamento e actuação, a opção metodológica assumida reveste-se de um carácter essencialmente qualitativo, procurando compreender, explorar e descrever fenómenos sociais complexos contemporâneos, através do Estudo de Caso do Projecto Socioeducativo *Escola-Família: Aprendendo juntas... um compromisso de futuro*. Pretendendo configurar-se como um contributo significativo para a compreensão do papel que este projecto socioeducativo de colaboração Escola-Família pode ter na promoção do sucesso escolar e da cidadania social dos alunos; considerando que os actores mais qualificados para iniciar mudanças na Escola e na Família são os professores e as famílias, não os alunos e os filhos *per se*, como tantas vezes se pensa (Marujo *et al.*, 1999); atribuindo ao director de turma um papel de excelência como alavanca para a promoção de práticas transformadoras de desenvolvimento humano; reconhecendo à Família o papel principal e insubstituível de instância educadora e educativa; centrando todas as atenções e esforços nos interesses e benefícios dos alunos, alicerçamos a nossa investigação na seguinte pergunta de partida:

- **Como é que o Projecto Socioeducativo de Colaboração *Escola-Família: Aprendendo juntas... um compromisso de futuro* contribuiu para a promoção do sucesso escolar e da cidadania social de alunos do 3º Ciclo?**

Para uma compreensão mais específica de todas as variantes do Projecto Socioeducativo em estudo, formulamos seis questões, derivadas da questão central de investigação, que se interrelacionam e complementam intrinsecamente:

- a) Quais as práticas sociopedagógicas de colaboração Escola-Família implementadas ao longo do PEF?
- b) Como evoluiu o acompanhamento dos EE nas tarefas escolares dos alunos?
- c) Qual a influência da colaboração Escola-Família no sucesso escolar dos alunos?

- d) Qual o papel da DT no processo de colaboração Escola-Família?
- e) Como é que os alunos e EE percebem o papel da DT?
- f) Como é que o PEF promoveu a cidadania social dos alunos e das suas famílias?

4.2.2 Objectivos de investigação

Perspectivando o nosso estudo no âmbito das Ciências Sociais, cujo objecto e objectivo de análise é identificar, compreender e explicar o sentido que os indivíduos atribuem às suas acções e descobrir os motivos pelos quais as executam em determinado momento histórico (Casal, 1996) e atendendo à problemática em estudo, apresentamos os objectivos da nossa investigação, operacionalizando a questão central no seguinte objectivo principal:

- **Compreender a influência do Projecto Socioeducativo de Colaboração *Escola-Família: Aprendendo juntas... um compromisso de futuro* na promoção do sucesso escolar e da cidadania social dos alunos e das suas famílias.**

Numa abordagem mais específica, procurando conhecer os diversos momentos e características do PEF que se interligam e complementam, para possibilitar um maior aprofundamento e compreensão da sua dinâmica e do objectivo principal, pretendemos:

- a) Descrever as práticas sociopedagógicas de colaboração Escola-Família implementadas ao longo do PEF;
- b) Identificar as práticas de acompanhamento dos EE nas tarefas escolares dos alunos;
- c) Relacionar a evolução do acompanhamento dos EE na vida escolar dos alunos com o sucesso escolar;
- d) Descrever a evolução das percepções, expectativas e atitudes dos alunos e EE ao longo do PEF;
- e) Identificar as dificuldades surgidas durante a implementação do PEF;
- f) Construir uma visão crítica sobre as possibilidades da Escola desenvolver uma colaboração positiva com a Família, como meio essencial para a promoção do sucesso escolar e da cidadania social dos alunos e das suas famílias;
- g) Propor um modelo de projecto socioeducativo de colaboração Escola-Família.

Estes objectivos não estabelecem um quadro estanque, funcionando como partes de um todo, elos da espiral que pretende ser a construção do conhecimento sobre um projecto socioeducativo concreto, desenhado e promovido por uma directora de turma,

desenvolvido numa escola real, com a estreita colaboração e co-responsabilidade das famílias, tendo como horizonte o desenvolvimento integral dos alunos. Como revela o conjunto dos objectivos, à colaboração Escola-Família é atribuído o papel gerador de todas as acções. Por esse motivo, a compreensão das várias dimensões, estratégias, metodologias e opiniões sobre o projecto socioeducativo, é também um objectivo de estudo. Estando a lidar com um objecto complexo e sensível a uma série de factores, importa que tenhamos presente todos esses diferentes factores, pelo que devemos estar abertos a conjuntos teóricos e não a uma única teoria (Van der Maren, 1987).

“ (...) Neste tipo de investigação, o investigador deve-se submeter às condições particulares do terreno e estar atento a dimensões que se possam revelar importantes. Mesmo que ele deva elaborar uma problemática de investigação para circunscrever o objecto do seu estudo e deva ser crítico relativamente a pressupostos teóricos subjacentes a qualquer investigação, o quadro de análise do seu estudo não lhe surge de repente mas vai, isso sim, sendo progressivamente elaborado através de um incessante questionamento dos dados.” (Poupart, 1981, p. 46)

A nossa investigação desembarca, assim, no campo da pesquisa, munida de um quadro conceptual em embrião e de uma série de questões de âmbito geral. À medida que coloca as suas perguntas e observa os comportamentos dos actores, vai recolhendo uma série de respostas que vai confrontando com outras observações e dados recolhidos, até encontrar uma explicação que se evidencie como a mais coerente e a mais plausível (Huberman, 1981).

Tanto as questões de investigação como os objectivos, estabelecidos com base num enquadramento conceptual de referência, possibilitam o estabelecimento dos limites e da centralidade do nosso estudo, nomeadamente no que respeita à recolha e análise de dados. A recolha de dados feita ao longo de todo o projecto por uma estratégia multimétodo, permite uma compreensão e interpretação globais da realidade em estudo. Envolvendo-se activamente na causa da investigação, o investigador pretende contribuir para o conhecimento, tendo como horizonte a promoção de transformações ou mudanças sociais, efectivas e positivas.

4.3 Modelo de recolha e análise de dados

A questão central a que se pretende responder agora, tem a ver com a forma e os meios como vão ser recolhidos os dados empíricos, a qualidade informativa de tais dados que vai, parcialmente depender da qualidade dos instrumentos usados.

L. Almeida e T. Freire (2003)

A investigação em educação dificilmente é verificativa, não podendo submeter-se às exigências de uma perspectiva verdadeiramente quantitativa. Ao pretendermos que seja uma investigação consistente com as características do objecto e com os obstáculos do campo, devemos torná-la sobretudo explorativa-compreensiva (Van der Maren, sem data).

“ (...) Os factos sociais não são «coisas» e a sociedade não é um organismo natural mas sim um artefacto humano. O que é preciso é compreender o significado dos símbolos sociais artefactuais e não explicar as realidades sociais «externas». O ponto de vista «objectivo» ou «neutro», recomendado pelo positivismo, é uma impossibilidade metodológica e uma ilusão ontológica: estudar o social é compreendê-lo (o que se não torna possível sem o reviver); o objecto social não é uma realidade exterior, é uma construção subjectivamente vivida.” (Lessard-Hébert, *et al.*, 2005, p. 48)

Numa investigação qualitativa, “a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 47) da recolha de dados, durante a qual cabe ao investigador a função de sustentar uma vigorosa interpretação com base nas observações e outros dados (Stake, 2009). Sendo uma investigação descritiva, os dados recolhidos são mais em forma de palavras ou imagens, incluindo transcrições de testemunhos e opiniões, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais e outros registos oficiais (Bogdan & Biklen, 1994). Num trabalho deste tipo, todos os procedimentos de recolha e tratamento de dados são possíveis, inclusive o quantitativo na sua versão «quase experimental», desde que subordinados à preocupação de compreender o Outro, através da reflexividade do investigador, centrada numa visão holística do social, numa análise centrada na construção do social quotidiano, procurando associar a produção de conhecimentos sobre o real com efeitos formativos sobre os actores sociais em estudo (Caria, 2002).

Na nossa investigação, recorrendo a uma estratégia multimétodo, procuramos fazer um tratamento holístico dos fenómenos e das acções que se relacionam de forma complexa, abrindo caminho para uma compreensão e interpretação globais do estudo de caso. Como forma de triangular os dados recolhidos pelo investigador, a partir das opiniões que os outros participantes têm sobre os acontecimentos em estudo, associamos a recolha de

dados por observação participante, por registo e análise documental e por questionários realizados a alunos, encarregados de educação e professores, em vários momentos da implementação do PEF.

4.3.1 Observação participante

Na observação participante, oriunda dos campos da Antropologia e da Etnologia, o investigador é o principal instrumento de observação, pois pode compreender o mundo social do interior, na medida em que partilha a condição humana dos indivíduos que observa. Ela é uma técnica de investigação qualitativa adequada quando se pretende compreender um meio social (Lessard-Hébert, *et al.*, 2005), transcendendo o carácter descritivo da abordagem objectiva para procurar descobrir o sentido, a dinâmica e os processos dos actos e dos acontecimentos (Pourtois & Desmet, 1988).

Neste trabalho de investigação, a observação participante foi desenvolvida através da intervenção directa da directora de turma nos diferentes encontros e momentos do PEF que, enquanto actor social, acede às perspectivas dos outros, vive as mesmas situações e os mesmos problemas que eles, possibilitando-lhe observar e sentir as reacções, atitudes e opiniões dos participantes (encarregados de educação, alunos e professores). Assim, a participação, ou seja, a interacção observador-observado esteve ao serviço da observação, tendo por objectivo recolher dados sobre acções, opiniões ou perspectivas, aos quais o observador exterior não teria acesso, dados esses registados com a percepção de um participante (Lessard-Hébert, *et al.*, 2005). Nesta observação participante, a directora de turma tinha a possibilidade de recolher dois tipos de dados: de carácter descritivo-narrativo nos diferentes documentos de trabalho e anotações pessoais; de carácter compreensivo pelas anotações no seu diário de bordo, onde podia apelar à sua subjectividade. Assim, e como diz Matos (2005), a observação participante, independentemente do grau de participação, implica também a observação do investigador.

Para Merriam (2001), a observação participante permite triangular dados, surgindo como a melhor técnica quando uma actividade, acontecimento ou situação pode ser observada em primeira mão pelo investigador, possibilitando o refazer de estratégias e modos de actuação. Quando combinada com outros instrumentos e técnicas, permite uma interpretação global do fenómeno em estudo. Como forma de operacionalizar todo o processo de recolha e análise de dados ao longo do PEF, procedeu-se à elaboração de um conjunto de documentos de registo, de observação e de informação, construídos especificamente para o seu estudo, como forma de apreender mais sobre a situação e as

peçoas alvo da nossa investigação (Merriam, 2001). Desse registo documental fazem parte:

- Grelhas de registo das dificuldades sentidas pelos EE no acompanhamento das actividades dos alunos (Apêndices I, II e III);
- Grelhas de registo das dificuldades dos alunos nas diferentes disciplinas e necessidades de actuação (Apêndices IV e V);
- Registos de presenças e de participação dos professores e EE nas reuniões mensais e trimestrais (Apêndices VI, VII e VIII);
- Documentos para os EE e/ou alunos, uns de carácter informativo, outros de reflexão sobre temáticas relacionadas com a educação;
- Diário de bordo.

Diário de bordo

No nosso estudo, as observações realizadas pela directora de turma foram registadas no seu diário de bordo ou diário de campo. As anotações e reflexões pessoais da directora de turma sobre as vivências de cada situação, nos mais variados níveis de desenvolvimento e com os diferentes participantes, permitem compreender o percurso quotidiano da investigação, procurando construir um quadro que vai ganhando forma à medida que são recolhidas e examinadas as partes. Para Merriam (2001), este documento de carácter pessoal é fonte de dados relativos às crenças, atitudes e visões do mundo dos participantes, sendo reflexo das suas perspectivas.

Através das anotações no diário de bordo, a directora de turma ordena a dispersão dos acontecimentos quotidianos do PEF, bem como uma série de cognições e sentimentos constantemente produzidos no contacto permanente com a vida social do contexto (Fernandes, 2002). “Anotar as observações efectuadas constitui um requisito imprescindível para o sucesso de uma observação desta natureza”, pois representa “uma prática reflexiva que, por isso mesmo, vai modelando as condições de envolvimento com o grupo por parte do investigador” (Estanque, 2002, p.75). Na linha do defendido por Fernandes (2002), a realização de notas no diário de bordo da directora de turma, contemplou as várias modalidades narrativas, desde textos descritivos das observações, a reflexões, comentários e registos de impressões, uma vez que a memória sendo multigénero, nela convergem sensações e conhecimento, intelecto e afecto.

A realização do diário de bordo possibilita a construção de sentido de todo o processo, uma vez que nele se faz o cruzamento de todas as modalidades de apreensão do real. “Escrever notas de campo é disciplinar o acontecer simultâneo das várias memórias que se cruzam na rememoração dos factos e autocontrolo do investigador” (Fernandes, 2002, p.27). Mais do que uma transcrição e puro reflexo do que aconteceu, os registos no diário de bordo da directora de turma são, tal como defende Elísio Estanque (2002), uma tradução e interpretação. Nesse sentido, torna-se difícil conciliar a fidelidade com a legibilidade do produto final, conciliar a riqueza sociológica da informação recolhida com a defesa do anonimato dos informantes. O autor (a directora de turma) fala de um jogo de espelhos de múltiplas dimensões identitárias, na medida em que o envolvimento com o Outro é sempre um processo através do qual os actores sociais se projectam a si mesmos. Enquanto investigador e observador, ao procurar dar visibilidade àqueles que observa, expõe-se a si próprio e confronta o seu saber com os saberes alternativos em estudo. Como o investigador está interessado no modo como os diferentes participantes dão sentido às suas vidas, o significado adquire uma importância crucial, na medida em que há uma preocupação por apreender as perspectivas dos diferentes participantes. “ Se o conhecimento científico tem de despir-se da sua tradicional postura de autoridade, a prática do envolvimento pode assumir-se como uma via fundamental para a sua reinvenção” (Estanque, 2002, p. 76). Neste sentido, o processo de condução da investigação qualitativa em educação, deve assumir uma postura auto-reflexiva, questionando sempre, estabelecendo estratégias e procedimentos que lhe permitam ter em consideração as experiências dos participantes, reflectindo um diálogo entre os investigadores e os sujeitos (Bogdan & Biklen, 1994). Essa preocupação esteve sempre presente em todo o trabalho da professora-investigadora, ora no seu papel de promotora e dinamizadora do PEF, como professora-directora de turma; ora no seu papel de professora-investigadora, na tarefa de análise, compreensão e interpretação dos resultados.

4.3.2 Análise documental

Entendida como uma técnica de recolha de dados nas ciências humanas, a análise documental tem frequentemente uma função de complementaridade na investigação qualitativa, sendo utilizada para triangular os dados obtidos através de outras técnicas.

A análise documental é uma “espécie de análise de conteúdo que incide sobre documentos relativos a um local ou a uma situação” (Lessard-Hébert, *et al.*, 2005, p. 143), documentos esses que não são da autoria do investigador e não foram concebidos com o objectivo de servirem de fonte de recolha de dados para o PEF, não se constituindo por isso como intrusivos.

Ao longo do nosso estudo, recorreremos a diversos documentos do tipo acima referido, tais como:

- Actas das reuniões dos Conselhos de Turma;
- Pautas de avaliação;
- Registos de observação dos alunos, em contexto de sala de aula: realização de trabalhos de casa, faltas de material, comportamentos e assiduidade (Anexo I);
- Registos de ocorrências (Anexo II).

Estes documentos foram alvo de análise atenta e reflexiva da investigadora, com o objectivo de melhor apreender e compreender o percurso do PEF, nas suas diversas vertentes, numa constante preocupação pelo confronto e triangulação de dados de forma a alcançar um conhecimento e interpretação global do PEF.

Como forma de ampliar e aprofundar a compreensão e interpretação holística de todo o PEF, procedeu-se também à análise de conteúdo dos itens de resposta aberta dos questionários de avaliação de implementação do PEF, realizados pelos encarregados de educação, alunos e professores (Apêndices XV, XVI e XVII).

O modelo de análise construído (Apêndice XXII) inclui categorias definidas *a priori*, partindo do quadro teórico-conceitual de referência (cf. Parte I) e categorias definidas *a posteriori* decorrentes da associação do quadro teórico-conceitual com o contexto do estudo de caso (cf. Parte III). Assim, da análise dos dados recolhidos nos questionários aos alunos, EE e professores, observamos que a categoria *A Escola: entre o determinismo reprodutor e a ousadia da transformação*, em particular enquanto *lugar de educação integral e de humanidade* (cf. Parte I, 1.4), surge intimamente interligada com as categorias *O Professor como mediador pedagógico* e *Colaboração Escola-Família*, estando nelas subjacente, trespassando-as e englobando-as, pelo que entendemos não a contemplar em separado na análise de conteúdo. Relativamente à categoria *Colaboração Escola-Família* (cf. Parte I, 3), nos dados recolhidos nos questionários, esta aparece intimamente associada

à realidade do PEF (cf. Parte III, 6.4), enquanto experiência concreta de colaboração vivida pelos alunos, EE e professores. Assim, entendemos ser pertinente criar uma primeira categoria - *Projecto Socioeducativo de Colaboração Escola-Família* - especificada nas subcategorias derivadas dos diversos contributos do PEF apontados pelos alunos e EE Participantes, a saber: *contributo para o sucesso escolar e aprendizagem dos alunos* (1A); *contributo para a participação dos EE na Escola* (1B); *contributo para o relacionamento dos EE com os educandos* (1C); *contributo para a satisfação dos EE com a Escola* (1D); *contributo para o exercício da cidadania* (1E). Para além das subcategorias relacionadas com os contributos, criamos outras subcategorias derivadas do processo do PEF: *processo de aprendizagem e perseverança* (1F); *aspectos mais valorizados* (1G); *principais dificuldades* (1H) e *sugestões de estratégias de actuação* (1I).

Da mesma forma, no que respeita à categoria *O Professor como mediador pedagógico* (cf. Parte I, 2), intimamente associada, nos resultados dos questionários, ao papel do DT enquanto mediador pedagógico por excelência, entendemos ser pertinente agrupar alguns dos princípios da *prática de mediação pedagógica* (cf. Parte I, 2.1), por aparecerem sobreponíveis e indissociáveis, nos dados dos questionários, procurando assim evitar repetições. Nesse sentido, agrupamos os princípios *Adulto de referência* e *Sensibilidade ética* (2A); *Educar para o optimismo, Crença na educabilidade e Reconhecimento da perfectibilidade de todas as pessoas* (2B); *Criar desejos de futuro numa relação de exigência e confiança* (2C), conforme o quadro a seguir apresentado.

Quadro 4 - Síntese da Análise de Conteúdo

Categorias	Subcategorias
1. Projecto Socioeducativo de Colaboração Escola-Família	1A - Contributo para o sucesso escolar e aprendizagem dos alunos; 1B - Contributo para a participação dos EE na Escola; 1C - Contributo para o relacionamento dos EE com os educandos; 1D - Contributo para a satisfação dos EE com a Escola; 1E - Contributo para o exercício da cidadania; 1F - Processo de aprendizagem e perseverança; 1G - Aspectos mais valorizados; 1H - Principais dificuldades; 1I - Sugestões de estratégias de actuação.
2. O Professor como Mediador Pedagógico	2A - Adulto de referência, com sensibilidade ética; 2B - Educar para o optimismo, crente na educabilidade e reconhecendo a perfectibilidade de todas as pessoas; 2C - Criar desejos de futuro numa relação de exigência e confiança.

4.3.3 Questionários

Sabendo que os fenómenos demoram a acontecer e evoluem ao longo do estudo, sendo necessário tempo para ter a percepção do que está a acontecer, ao longo do processo de implementação do PEF foram aplicados três questionários:

- a) Dois questionários a alunos, EE e professores das duas turmas, para avaliação intermédia da implementação do PEF em diferentes momentos: Janeiro e Abril (Apêndices XV e XVI);
- b) Um questionário a EE para avaliação final do PEF.

Questionários de avaliação intermédia da implementação do PEF

Os questionários eram constituídos por duas partes: a primeira organizada em onze itens de resposta fechada e estruturada segundo uma escala de Likert de 1 (correspondente a *Nunca*) a 5 (correspondente a *Sempre*), pela qual alunos, EE e professores avaliaram o PEF, quanto à clareza dos objectivos, focalização e obtenção dos resultados e aprendizagem através da experiência; avaliaram também o processo de desenvolvimento do projecto, quanto à explicitação e partilha de intenções e princípios comuns, clareza na definição das tarefas a desenvolver, ambiente em que decorrem as reuniões, importância dos seus comentários para a evolução do trabalho, valorização da diversidade de pontos de vista, confiança nas capacidades do grupo e apoio/estímulo à iniciativa individual. A segunda parte era constituída por itens de resposta aberta, nos quais os participantes podiam fazer comentários e observações, apresentar críticas e sugestões.

Enquanto os EE os realizaram durante as reuniões com a DT, os alunos realizaram-nos nas aulas de Formação Cívica. Aos professores participantes no PEF, o questionário foi entregue pessoalmente, tendo sido pedido a cada um que, posteriormente, o colocasse no cacifo da DT.

A quando da elaboração dos questionários, colocou-se a hipótese de ser exigida a identificação do respondente, para possibilitar o posterior cruzamento das opiniões dos EE, dos alunos e professores, bem como da evolução dessas opiniões de Janeiro para Abril. No entanto, entendeu-se ser mais importante para o trabalho em curso, que os participantes não sentissem qualquer constrangimento em dar a sua opinião, pois o principal objectivo desta avaliação intermédia era recolher dados/informações sobre as expectativas, percepções e sugestões dos participantes relativamente à evolução do PEF, transformando-os em verdadeiros actores/construtores/agentes do mesmo, numa busca contínua de melhorar e adaptar a intervenção às necessidades reais do grupo. Neste sentido, a opção foi de identificar a turma e o tipo de respondente (EE, aluno, professor) e deixar como

facultativa a identificação pessoal. A posterior análise e interpretação comparativas dos resultados dos questionários (cf. Parte IV, 7.1) basearam-se na soma das respostas dadas por todos os EE, alunos e professores, em Janeiro e em Abril.

O primeiro questionário de avaliação da implementação do PEF (Apêndice XV) foi realizado no início do mês de Janeiro, para uma avaliação intermédia do projecto durante o 1º Período, procurando aferir a percepção dos participantes sobre o PEF.

**Quadro 5 – Especificação dos Itens do Primeiro Questionário
Alunos, EE e Professores**

Dimensões Avaliadas	Itens
A. Projecto ▪ Clareza dos objectivos ▪ Focalização dos resultados ▪ Obtenção dos resultados ▪ Aprendizagem através da experiência	1; 2; 3; 4.
B. Processo ▪ Intenções e princípios comuns ▪ Clareza na definição das tarefas ▪ Ambiente ▪ Escuta ▪ Valorização da diversidade ▪ Sentimento de capacidade ▪ Liberdade, segurança e apoio	5; 6; 7; 8; 9; 10; 11.
C. Observações/Sugestões	

No início do 3º Período (Abril), EE, alunos e professores voltaram a responder a um novo questionário, com base no primeiro, agora acrescido de um conjunto de questões de resposta aberta para aferir a sua opinião sobre a forma como decorrem as reuniões do PEF, quais são os principais entraves a um maior sucesso do mesmo e quais as estratégias a implementar na sua fase final (Apêndice XVI).

Sendo a grande maioria dos itens muito estruturada e de resposta fechada, numa escala de 1 (correspondente a *Nunca*) a 5 (correspondente a *Sempre*), a sua análise possibilita uma comparação mais objectiva das respostas/percepções dos alunos, dos EE e dos professores.

**Quadro 6 – Especificação dos Itens do Segundo Questionário
Alunos, EE e Professores**

Dimensões Avaliadas	Itens
A. Projecto ▪ Clareza dos objectivos ▪ Focalização dos resultados ▪ Obtenção dos resultados ▪ Aprendizagem através da experiência	1; 2; 3; 4.
B. Processo ▪ Intenções e princípios comuns ▪ Clareza na definição das tarefas ▪ Ambiente ▪ Escuta ▪ Valorização da diversidade ▪ Sentimento de capacidade ▪ Liberdade, segurança e apoio	5; 6; 7; 8; 9; 10; 11.
C. Comentários/Sugestões ▪ Avaliação do decorrer das reuniões ▪ Identificação dos entraves a um maior sucesso do projecto ▪ Sugestão de novas estratégias para a fase final do projecto	12; 13; 14.

A validação da primeira parte dos questionários e da sua consistência interna, entendida como “o grau de uniformidade ou de coerência existente entre as respostas dos sujeitos a cada um dos itens” (Almeida & Freire, 2003, p. 163), foi feita segundo o *Alpha* de Cronbach, entendida por Pestana e Gageiro (2005) como uma das medidas mais usadas para verificar a consistência interna de um grupo de variáveis.

Segundo os autores, a consistência interna dos itens define-se como a proporção da variabilidade nas respostas que resulta das diferentes opiniões dos respondentes. Segundo este procedimento estatístico, o *alpha* pode assumir valores entre infinito negativo e 1, embora valores de *alpha* inferiores a 0.6 sejam considerados de consistência interna Medíocre.

É consenso dos investigadores considerar uma Razoável consistência interna para *alpha* entre 0.7 e 0.8, Boa para *alpha* entre 0.8 e 0.9 e Muito Boa para valores superiores a 0.9 (Pestana & Gageiro, 2005; Hill & Hill, 2005).

Assim, podemos concluir que a consistência interna total dos questionários é boa, pois apresenta um *Alpha de Cronbach* de 0.844.

Quadro 7 – Grau de Consistência Interna dos Itens dos Questionários

Itens	Nº de Respondentes	Alpha Cronbach
A. Projecto		
1. Objectivos claros	184	0,835
2. Focalização nos resultados	184	0,834
3. Obtenção de resultados	184	0,843
4. Aprendizagem através da experiência	184	0,831
B. Processo		
5. Intenções e princípios comuns	184	0,827
6. Definição clara de tarefas	184	0,835
7. Ambiente	184	0,828
8. Escuta	184	0,829
9. Valorização da diversidade	184	0,828
10. Sentimento de capacidade	184	0,829
11. Liberdade, segurança e apoio	184	0,823
Total	184	0,844

Como podemos observar no quadro, para os quatro itens relativos ao *Projecto*, o *Alpha Cronbach* varia entre 0.831 e 0.843, enquanto nos itens relativos ao *Processo*, a variância é entre 0.823 e 0.835, pelo que consideramos, de acordo com os critérios comumente aceites, que todos os itens dos questionários apresentam uma boa consistência interna.

Questionário de avaliação final do PEF

No final do ano lectivo, foi entregue pela DT, a cada EE Participante no PEF, um questionário de avaliação final do mesmo, num envelope (Apêndice XVII). O questionário era constituído por seis questões de resposta aberta, procurando aferir a opinião dos encarregados de educação sobre o contributo do projecto a vários níveis: para a participação dos EE na escola; para a aprendizagem dos alunos; para o relacionamento entre os EE e os filhos; para a melhoria da satisfação dos EE com a escola. As duas últimas questões visavam saber os aspectos que os EE mais valorizavam no PEF e as sugestões para a continuidade ou introdução de factores de correcção do mesmo.

Quadro 8 – Especificação dos Itens do Terceiro Questionário: EE

Dimensões Avaliadas	Itens
Contributo do projecto ▪ Para a participação na escola ▪ Para a aprendizagem do aluno ▪ Para o relacionamento com o aluno ▪ Para a satisfação com a escola	1; 2; 3; 4.
Aspecto do projecto mais valorizado	5
Sugestões ▪ Para a continuidade do projecto ▪ Para a introdução de factores de correcção do projecto	6

A DT explicou aos EE a importância desta avaliação, realçou o anonimato e confidencialidade das opiniões e solicitou o seu preenchimento, em casa. No sentido de evitar quaisquer constrangimentos de possível identificação de opiniões, a DT sugeriu que um EE se disponibilizasse para receber todos os envelopes com os questionários, que seriam colocados dentro de um outro envelope a ser posteriormente entregue à DT. Feita a recepção de todos os questionários, foram entregues 22 questionários, de um universo dos 33 EE Participantes, correspondendo a 67% dos EE. Estes questionários foram alvo da análise de conteúdo, de acordo com o modelo anteriormente apresentado e descrito.

Análise de dados

Torna-se necessário que o investigador, à medida que vai procedendo à recolha da informação, realize, simultaneamente, a interpretação dos dados obtidos. Na verdade, a análise dos dados permitirá proceder à sua organização sistemática com vista a aumentar a sua compreensão e permitir a apresentação de conclusões (Bogdan & Biklen, 1994).

Ao longo do nosso trabalho foram diversas as formas de triangulação: de dados (pela diversificação das fontes) e de metodologias (qualitativas e quantitativas), procurando uma análise mais elaborada e uma visão mais abrangente, articulada e global de todo o processo. Foram alvo de análise quantitativa:

- Os dados obtidos com os questionários de avaliação de implementação do PEF realizados pelos alunos, encarregados de educação e professores (itens de resposta fechada), para aferir quantitativamente as percepções dos participantes sobre o PEF. Estes questionários possibilitam a triangulação dos dados obtidos nas respostas dadas pelos encarregados de educação com os dados resultantes das respostas dadas pelos alunos e professores;
- Os dados obtidos pela comparação das classificações das pautas de 7º, 8º e 9º ano, o que possibilitará avaliar a evolução do sucesso escolar dos alunos.
- Os resultados obtidos pelos alunos das turmas 1 e 4 que integraram o PEF serão comparados com os das turmas 2 e 3 que não o integraram, com o objectivo de avaliar os contributos do PEF no sucesso escolar dos alunos.

A análise qualitativa debruçou-se sobre:

- Os dados recolhidos nos itens de resposta aberta dos questionários de avaliação de implementação do PEF realizados pelos alunos, encarregados de educação e professores;
- Os dados recolhidos nos itens de resposta aberta dos questionários de avaliação final do PEF realizados pelos encarregados de educação;

- O conjunto de informações da análise documental, a correspondência existente entre a directora de turma e os encarregados de educação;
- As anotações da directora de turma no seu diário de bordo, ao longo de todo o processo do PEF.

No sentido de sistematizar e possibilitar uma visão holística da estratégia multimétodo de recolha de dados usada nesta investigação, fazendo corresponder a cada método, os instrumentos utilizados e os objectivos que se pretendem alcançar, construímos o quadro-síntese que a seguir se apresenta.

Quadro 9 - Síntese dos Métodos de Recolha de Dados

Métodos	Instrumentos	Objectivos
OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	Grelhas de Registo	▪ Análise qualitativa a) Dificuldades sentidas pelos EE no acompanhamento das actividades escolares dos alunos; b) Dificuldades dos alunos nas diferentes disciplinas e necessidades de actuação; c) Evolução das presenças dos EE nas reuniões mensais;
	Diário de Bordo	▪ Análise qualitativa a) Reacções, atitudes e opiniões dos EE e alunos; b) Triangulação de dados; c) Refazer de estratégias e modos de actuação; d) Compreensão do percurso quotidiano da investigação e do Projecto;
ANÁLISE DOCUMENTAL	Actas dos CT	▪ Análise qualitativa a) Evolução do aproveitamento e comportamento dos alunos; b) Percepções dos professores sobre a evolução do Projecto;
	Pautas de avaliação	▪ Análise quantitativa a) Evolução do aproveitamento dos alunos;
	Registos de Observação na sala de aula	▪ Análise qualitativa a) Evolução do empenho dos alunos; b) Evolução do comportamento dos alunos;
QUESTIONÁRIOS	Questionários Alunos EE Professores	▪ Análise quantitativa da avaliação do Projecto a) Clareza dos objectivos; b) Focalização dos resultados; c) Definição das tarefas; d) Ambiente das reuniões; e) Importância dada aos comentários; f) Valorização da diversidade; g) Confiança nas capacidades do grupo; h) Apoio/estímulo à iniciativa individual; ▪ Análise qualitativa da avaliação do Projecto a) Como decorrem as reuniões; b) Quais os entraves a um maior sucesso; c) Quais as estratégias a implementar; d) Qual o contributo para a participação dos EE na escola; e) Qual o contributo para a aprendizagem dos alunos; f) Qual o contributo para o relacionamento entre os EE e os educandos; g) Qual o contributo para a melhoria da satisfação dos EE com a escola; h) Quais os aspectos que os EE mais valorizam; i) Sugestões para a continuidade ou introdução de factores de correcção.

4.4 Questões de fidelidade e validade

Um plano deve ser adequado e rigoroso, ou seja, assegurar que os procedimentos de adequem à natureza do problema e aos objectivos do estudo. Deve ser válido ou garantir a validade da informação recolhida.

L. Almeida e T. Freire (2003)

A decisão do investigador se envolver activamente na causa da investigação, num movimento reflexivo e interpretativo, exige uma atenção especial às questões da fidelidade e validade que legitimam e credibilizam a investigação científica de natureza qualitativa. Independentemente dos objectivos de investigação prosseguidos, dos métodos utilizados e dos princípios orientadores da prática científica, todos os investigadores devem ter presente que a falta de fidelidade e de validade é uma séria ameaça à credibilidade dos resultados do seu trabalho (Goetz & Compton, 1984).

“ (...) A estratégia seguida e os procedimentos adoptados devem, pois, ser expostos a avaliação do mesmo modo que o são os resultados obtidos. Sendo certo que este tipo de problemas se levanta nos mais variados contextos de investigação, é evidente que quanto maior for o grau de envolvimento do investigador com os sujeitos sociais sob observação, mais pertinentes eles se tornam. Por isso, a presente reflexão ganha um significado especial no caso da observação participante.” (Estanque, 2002, p.62)

Nesse sentido, Estanque (2002) defende que quando o investigador mergulha no contexto da pesquisa, deve adoptar uma postura reflexiva, havendo necessidade de procurar os efeitos da sua intrusão, os quais são inerentes à própria forma como ele se apresenta; o investigador deve tentar situar e contextualizar as expectativas dos observados e, paralelamente, esclarecer o modo como é estabelecida a interacção entre eles.

Por outro lado, a investigação qualitativa deve, no entender de Silverman (1993), ter uma certa preocupação com a possibilidade de generalização das conclusões a que chega, apesar de essa generalização ser mais restrita do que aquela que alcançam os estudos quantitativos. Goetz e Compton (1984) alertam para as consequências negativas que o esforço de realizar medições rigorosas dos fenómenos pode exercer na investigação qualitativa, podendo ser obstáculo para a construção de categorias analíticas importantes, pois a manipulação dos fenómenos pode distorcer a ocorrência natural, uma vez que a natureza contextual das acções humanas dificulta a utilização de instrumentos standardizados, própria dos estudos quantitativos. Por sua vez, Boaventura Sousa Santos (1983) defende a generalização pela qualidade e pela exemplaridade em detrimento da generalização pela quantidade e pela uniformização. Torna-se pois de capital importância definir o que se entende por fidelidade e validade na investigação qualitativa.

Fidelidade

A fidelidade de um estudo científico está relacionada com a replicabilidade das suas conclusões, ou seja, com a possibilidade de outros investigadores, utilizando os mesmos procedimentos, poderem chegar a resultados idênticos sobre o mesmo fenómeno (Yin, 1994; 2002).

Se na investigação quantitativa a fidelidade se prende com os dados recolhidos e a tónica é colocada no tipo de técnica de recolha de dados, na investigação qualitativa, a fidelidade não está relacionada com os instrumentos *per se*, mas sim com a consistência do estilo interactivo do investigador, do tipo de registos e análise de dados e da interpretação que faz dos significados individuais, captados durante o trabalho de campo com os participantes (Vieira, 1999). Assim, na investigação qualitativa, a fidelidade está centrada na pessoa do investigador, pelo que há autores que preferem o termo *fidedignidade* (Denzin & Lincoln, 1994; Gonzalez, 1992; Guba & Lincoln, 1989).

Mais do que constituir um problema dos instrumentos de recolha de dados, como na investigação quantitativa, na investigação qualitativa a fidelidade depende das descrições do investigador, das construções que ele faz sobre o que observa. Ao envolver directamente a pessoa do investigador, que passa a ser o principal instrumento de recolha de dados, as questões ligadas à fidelidade acompanham todas as etapas do percurso de uma investigação qualitativa. Apesar de o investigador tentar estudar objectivamente os conteúdos subjectivos dos sujeitos (Bogdan & Biklen, 1982) e se esforçar para ver a realidade pelos olhares dos participantes, não pode deixar de ter presentes as dificuldades derivadas da sua própria subjectividade (Vieira, 1999).

Importa não esquecer que os fenómenos humanos e sociais, pelas suas características particulares, não podem ser, na maioria das situações, replicados ou reconstruídos de modo exacto. No entanto, afirma Vieira (1999), é provável que situações semelhantes ocorram, sendo possível, em última análise realizar um estudo comparativo. Esta dificuldade em repetir integralmente uma situação humana não pode ser impeditivo à elaboração, refinação e validação de construtos e postulados de estudos qualitativos (LeCompte & Goetz, 1984), pois pode não ser necessária uma reprodução dos acontecimentos. Para superar esta dificuldade, Vieira (1999) sugere que o investigador faça as descrições mais completas possíveis do processo de investigação, possibilitando que outros investigadores possam repetir os mesmos procedimentos em contextos semelhantes. LeCompte e Goetz (1984) acrescentam que o investigador deve relatar, o mais literalmente possível, as conversas com os participantes e apresentar citações directas dos documentos usados. Para além disso, o investigador deve apresentar o contexto do estudo, nos seus

aspectos físicos, sociais e culturais (Vieira, 1999), bem como o seu papel na situação em estudo – o estatuto do investigador (LeCompte & Goetz, 1984). Deve ainda fazer uma descrição precisa do quadro conceptual de referência que lhe serviu de base, bem como uma descrição exaustiva dos métodos de recolha e análise dos dados (registo mecânico da informação – fotografias, gravações; técnicas utilizadas; estratégias específicas de observação; circunstâncias dos contactos estabelecidos com os participantes; etc.). Por fim, o investigador não pode esquecer a confirmação/comparação das conclusões que obtém no seu estudo com as de outros investigadores envolvidos em pesquisas semelhantes.

Validade

A validade de um trabalho científico prende-se com a exactidão das conclusões apresentadas, da credibilidade das descrições, explicações e interpretações avançadas pelo investigador (Vieira, 1999). Sendo um conceito associado aos paradigmas positivistas e quantitativos, alguns autores qualitativos (Denzin & Lincoln, 1995; Lincoln & Guba, 1985; Guba, 1981) adoptam preferencialmente as noções de credibilidade (correspondente à validade interna) e transferibilidade (correspondente à validade externa) para os estudos de carácter qualitativo (Vieira, 1999).

Segundo Guba (1981), a noção de credibilidade contempla a existência de múltiplas realidades, correspondentes às construções das mentes individuais dos participantes, não possibilitando comparações com entidades exteriores. Para fomentar a credibilidade, o investigador deve ter em conta:

- a) Uma observação prolongada do estudo;
- b) A utilização da técnica de triangulação como forma de confrontar e avaliar os dados resultantes das diversas fontes;
- c) A confirmação dos dados e das interpretações, por parte dos sujeitos, para promover uma análise crítica das conclusões.

São várias as razões, segundo Vieira (1999), que fazem da validade interna (credibilidade) o ponto forte da investigação qualitativa:

- a) O facto de o investigador participante passar muito tempo no «terreno», recolhendo dados, permite-lhe realizar uma contínua análise e comparação dos mesmos, um refinamento dos construtos e uma progressiva correspondência entre as categorias científicas e a realidade observada;
- b) A oportunidade de o investigador desempenhar o papel de observador participante em contexto natural, permite-lhe testemunhar, de modo mais exacto, as vivências dos sujeitos, o que não seria possível em situação laboratorial;

- c) A existência de uma atitude de auto-reflexão por parte do investigador, designada por Erikson (1973) como subjectividade disciplinada, exige um questionamento e uma reavaliação constantes dos dados e das interpretações efectuadas ao longo de toda a actividade desenvolvida. Deste modo, a investigação torna-se, no dizer de Rudduck e Hopkins (1985), um questionamento sistemático, planeado e crítico, sujeito a apreciação pública, com raízes na curiosidade e no desejo de compreender. Esta curiosidade é estável e sistemática pois é sustentada por uma estratégia.

Para o investigador qualitativo, interessam as mudanças ou modificações ocorridas nos sujeitos, na medida em que as perspectiva em função dos comportamentos esperados, pelo que são encaradas como algo desejável (Vieira, 1999).

No que toca à noção de transferibilidade (correspondente à validade externa), Guba (1981) atribui-lhe um alcance mais restrito que o da generalização da investigação quantitativa, na medida em que apenas pressupõe a possibilidade de transferência das conclusões de um contexto para outro, caso exista elevado grau de semelhança entre eles. Daí ser necessário realizar uma descrição exaustiva da informação recolhida e das características do contexto onde se realizou a investigação, de forma a possibilitar, posteriormente, a avaliação das semelhanças e das diferenças entre o contexto do estudo e outros para onde se ponha a hipótese de transferir as conclusões.

A valorização da Escola como contexto de investigação abre caminhos para um trabalho mais rigoroso, devidamente estruturado ao nível metodológico (diagnóstico da situação, formulação do problema e questões de investigação, recolha de dados para responder a essas questões, interpretação das informações obtidas, apresentação das conclusões e divulgação dos resultados). Esta qualidade metodológica, associada à qualidade dialógica resultante da postura reflexiva inerente a todo o professor investigador, possibilitam uma relação directa entre a construção do conhecimento e a mudança das práticas que se verificam no interior da Escola, abrindo possibilidades de validação de todo o trabalho por observadores externos.

4.5 O professor investigador

Uma profissão que assume a responsabilidade de ajudar a dar rosto ao futuro é uma profissão exigente em relação à qualidade do seu desempenho e, nessa medida, uma profissão comprometida com a procura de mais conhecimento, de mais capacidade e mais compreensão.

Isabel Baptista (2005)

Encarando a tarefa de educar como uma missão capaz de marcar a diferença no tempo e fazer honrar a sua presença no mundo; vivendo a Escola como espaço de oportunidades de mais e melhor crescimento, para si e para os outros, capaz de quebrar inércias e promover mudanças positivas; sentindo a Escola como sua e querendo reconhecer-se nas suas dinâmicas de desenvolvimento e de superação das dificuldades, o professor está atento e faz-se implicado nos mecanismos de actuação e reflexão sobre a realidade vivida no interior da sua comunidade. Convicto de que pode constituir-se como corpo gerador de mudança (Candeias, 2007), não se conforma com a função de mero consumidor passivo de práticas curriculares e reproduzidor de situações habituais; querendo agir para solucionar os problemas com que se depara, o professor busca respostas para as questões que se colocam, recorrendo a processos de formação pessoal e de investigação que possam alicerçar os seus anseios e projectos de actuação. E sente-se impelido a aliar a sua missão de professor com a função de investigador, na certeza que dessa complementaridade resultarão dinâmicas de mais e melhor desenvolvimento humano, capazes de responder com êxito às necessidades concretas da sua comunidade.

O olhar lançado pelo professor-investigador à Escola, do interior da própria Escola, é capaz de contemplar todos os movimentos internos do ambiente da comunidade educativa, de se aperceber dos pensamentos e das perspectivas dos diferentes actores, de sentir as dificuldades e os receios que envolvem as acções, de partilhar os anseios de mudança e de melhores práticas, tantas vezes escondidos pelo frenesim da multiplicidade de actividades e afazeres, de horários e calendarizações apertadas e de mecanismos burocráticos que urge cumprir.

Esta estreita e positiva aliança entre o professor e o investigador encontra validade em vários autores (Candeias, 2007; Stenhouse, 1996; Fullan, 1991) que defendem que os estudos na Escola e sobre a Escola devem ser conduzidos a partir do seu interior, pelos próprios professores, na medida em que são eles quem melhor domina os conhecimentos referentes à organização do ensino e da aprendizagem (Stenhouse, 1996), pelo que as mudanças na educação dependem do que eles pensam e fazem (Fullan, 1991).

“ (...) Numa comunidade educativa, os processos de decisão estão principalmente nas mãos dos professores, os especialistas em educação. Estes dividem entre si a autoridade que lhes permite decidir sobre os vários aspectos da gestão da escola, desde a orientação de métodos que se relacionam com o modelo de organização e a concretização do projecto escolhido para a escola, até ao desenvolvimento de um projecto particular de ensino. Cada professor é um elo na cadeia da organização escolar, interferindo em cada uma das decisões, através de um conjunto complexo de comportamentos, que vão desde a formulação viva de opiniões, até ao silêncio.” (Candeias, 2007, p. 14)

Para além disso, por muito cuidado que o investigador externo tenha no estabelecimento rigoroso das condições que enformam a sua presença como observador participante; por muito que tente compreender o que se passa, seguindo atentamente os comportamentos dos observados, através de questionários, entrevistas, fotografias e anotações pessoais, procurando avaliar os resultados, ele nunca consegue libertar-se da imagem de estranho face à comunidade e ao processo, correndo o risco de os observados tenderem a mascarar as suas atitudes, a serem cautelosos nos seus comentários (Matos, 2003), inibindo assim a genuinidade de ser e do processo.

Pelo contrário, quando o investigador é um elemento natural da comunidade e do grupo de trabalho, sente-se e é sentido pelos outros participantes como parte integrante do processo em estudo, sendo essa relação de pertença favorável a uma maior sensibilidade face às complexas dinâmicas relacionais que se estabelecem entre os actores que agem de forma natural, sem os constrangimentos derivados da sensação de ser e sentir-se observado. Nesta perspectiva, Candeias (2007), afirma,

“ (...) A experiência das marés tem de ser obtida nadando dentro da escola e não apenas perscrutando o ambiente com óculos de mergulhador. Só assim o investigador-professor [professor-investigador] poderá apreciar todos os estímulos, desafios, dificuldades e desconfortos inerentes à construção do projecto.” (Candeias, 2007, p. 80)

Esta dualidade de ser professor-investigador, alicerçada na convicção de que o percurso é construído na aprendizagem comprometida e co-responsável de todos os agentes da comunidade educativa, promove uma contínua avaliação reflexiva dos passos dados, que valida as práticas que alcançam êxitos e desenha novos rumos de mudança para responder às necessidades sentidas. O professor-investigador vive, no dizer de Kemmis e McTaggart (1988), numa duplicidade de papéis e responsabilidades, envolvido numa espiral introspectiva iniciada na planificação, desenvolvida na acção e alargada pela reflexão. Assim sendo, a aprendizagem e a reflexão surgem como sustentáculos de toda a prática profissional do professor-investigador, que assume uma postura de profissional intelectual crítico, terminologia cunhada por Latorre (2003), capaz de questionar a realidade, analisar as práticas, procurar soluções e interpretar a realidade que o envolve.

Enquanto investigador, não pode esquecer que observa e é observado, que observa os outros e deve observar-se a si próprio na medida em que é parte integrante do estudo que desenvolve, tomando parte das decisões e realizações levadas a efeito. Ele observa os participantes, recolhendo informações das pessoas e das suas interações, das suas reacções e expressões; ele observa-se enquanto participante nas actividades, decisões e reflexões, na sua interacção com os outros actores nos diferentes contextos. “Ele está dentro para compreender, mas ao mesmo tempo tem que estar fora para racionalizar a experiência e poder construir um objecto científico legítimo. Tem que se pensar a si próprio na relação com o outro” (Caria, 2002, p. 12-13). Para Caria (2002), esta característica da Etnografia, entendida como uma estratégia de investigação usada pelas Ciências Sociais quando o objectivo é compreender o Outro, de estar «dentro e fora» dos contextos de acção em análise, atribui-lhe um lugar de fronteira, terreno de crescimento acrescido resultante da tensão e ambiguidade na relação social de investigação que obriga o investigador a reflectir, tantas vezes sobre o inesperado.

Neste processo de investigação, o professor-investigador não se assume apenas como fiel observador que descreve uma realidade objectiva; ele é um actor, um membro do grupo, com um discurso e acção que devem ser analisados por comparação com as acções e discursos dos outros participantes; as suas crenças, pensamentos e atitudes são submetidas a constante confrontação com os dos outros membros e com os contextos. Neste processo, o professor-investigador assume-se como um actor social, na medida em que não age apenas, procurando autorizar-se, pela argumentação; para além disso, ele é também co-autor da sua própria vida e da realidade que o envolve, pois participa na sua construção” (Ferreira, 2003). Ele tenta “ conjugar e fazer coexistir a linguagem da experiência, de estar e pensar no trabalho de campo, com a linguagem da teoria, que permite objectivar e racionalizar o que ocorreu” (Caria, 2002, p.10). E, como defende Caria (2000), a objectividade em Ciências Sociais não é um acto de neutralidade da observação e não depende de uma posição de imparcialidade explicativa, que não se pode confundir com neutralidade observacional. É que o lugar de fronteira da Etnografia não é vazio de valores e de interesse pelo mundo (Caria, 2000a).

“ (...) A partilha de vida prática com o grupo em estudo é uma forma de perscrutar o caminho das experiências alheias através da experiência própria ou, para usar as palavras de Bourdieu, é «uma espécie de exercício espiritual que nos permite alcançar, através do esquecimento do *self* uma verdadeira transformação do olhar que lançamos sobre os outros». ” (Estanque, 2002, p. 70)

Como diz Freire (2009), não se pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra, de luvas, constatando apenas. A observação participante, tanto mais positiva quanto o investigador se transforma num membro regular do grupo em estudo (Priest, 1998), tem as suas fragilidades advindas do modo de ser e de actuar do próprio investigador. Ela depende da sua atenção e capacidade, enquanto observador, para captar os momentos e as pessoas que melhores informações possam fornecer sobre os contextos e processos em desenvolvimento; depende do bom senso da sua participação e da forma como faz a gestão do seu papel em todo o processo; depende da sua capacidade para sentir a sensibilidade dos outros e respeitar os seus pensamentos e ritmos de desenvolvimento ou, pelo contrário, da sua intenção de usar o seu poder para interferir no rumo dos acontecimentos; enfim, depende das suas fragilidades de ser pessoa. Consciente destas fragilidades, o professor-investigador rege a sua prática pelo conjunto de critérios apresentados ao longo deste capítulo, numa contínua reflexão dos processos e acções. Como defende Freire (2009), estas fragilidades do observador não constituem um erro:

“ (...) Em tempo algum pude ser um observador «acinzentadamente» imparcial, o que, porém, jamais me afastou de uma posição rigorosamente ética. Quem observa o faz de um certo ponto de vista, o que não situa o observador em erro. O erro na verdade não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-lo e desconhecer que, mesmo do acerto do seu ponto de vista é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele.” (Freire, 2009, p. 14)

Ancorados nesta perspectiva de ser e de agir; tentando preservar o ambiente da Escola de agentes estranhos, porque externos ao seu normal funcionamento; procurando diminuir as possibilidades de recolher dados mascarados e evitar a observação de atitudes menos genuínas provocadas por reacções de desconfiança e de defesa; cientes de que todo o enfoque compreensivo implica uma familiaridade do investigador com o mundo sociocultural que estuda (Stake, 1995), assumimos a opção de estudar a nossa problemática em primeira mão, desde o interior da comunidade educativa que habitamos, implicados no grupo que queremos orientar para horizontes de mais e melhor sucesso, de mais e melhor cidadania activa e responsável, enfim, de mais e melhor humanidade.

Enquanto professora e directora de turma de alunos de duas turmas de 9º ano; conhecedora do seu percurso escolar e contexto familiar; inquieta pelos problemas de insucesso e ausência de evolução positiva dos alunos; sensível à preocupação das famílias pela situação de desinteresse e cansaço dos seus educandos e sentindo o seu desejo de os ver alterar e melhorar a sua postura, embora sem saber, não raras vezes, o rumo a seguir; confiante nos resultados positivos que uma estreita e co-responsável colaboração entre a Escola e a Família poderá alcançar; alicerçada num processo de formação pessoal contínua

fornece de quadros teórico-conceituais de referência, a directora de turma assume o desafio de ser professor-investigador, de desenhar rumos de mudança, apelando à colaboração de todos os intervenientes do processo educativo (alunos, professores, famílias, órgão directivo e serviços de psicologia e orientação da escola), concretizados no Projecto Socioeducativo *Escola-Família: Aprendendo juntas... um compromisso de futuro*.

Enquanto professora-directora de turma, desenha o projecto, apresenta-o e submete-o à aprovação dos diferentes intervenientes; orienta e dinamiza as suas diferentes vertentes, apelando sempre à colaboração de todos; ouve e regista as opiniões dos diversos actores; avalia periodicamente os percursos e procede a reestruturações sempre que parece oportuno, numa intrínseca implicação no processo como membro natural de pertença do grupo, atenta a todas as dinâmicas de interacção, munida de uma contínua postura reflexiva e avaliativa.

Como professora-investigadora, consciente dos riscos da simultaneidade de ser professora e fazer a investigação, alicerça-se num quadro teórico-conceitual de referência, ao qual recorre frequentemente para validar e/ou confrontar as suas observações, opiniões e acções; observa, identifica e descreve atenta e criteriosamente todo o processo de desenho, implementação e avaliação do projecto; (re)avalia constantemente cada passo, munindo-se de permanente cuidado e rigor metodológico alicerçado numa estratégia multi-método que possibilite a triangulação dos dados obtidos e uma compreensão mais global da realidade; tenta compreender e interpretar cada momento/acção, cada reacção/opinião, cada resultado, cada sugestão; envolve-se de uma constante postura de introspecção reflexiva, confrontando o que observa e interpreta com as observações e interpretações dos diferentes participantes, dando a conhecer as diferentes perspectivas; procura criar um modelo de colaboração Escola-Família, contributo para novas práticas sociopedagógicas e para a investigação em educação.

5. O contexto do estudo

Os estudos qualitativos, que alguns apelidam de ecológicos porque levados a cabo no contexto em que se desenrolam as interações quotidianas dos actores, carecem, para uma compreensão mais lata e uma interpretação mais profunda, do cruzamento duma perspectiva sincrónica com o duma perspectiva diacrónica. (...) Entender o contexto em que o presente estudo é desenvolvido implica uma breve caracterização da comunidade educativa em que ele ocorreu.

Pedro Silva (2003)

Sentindo a Escola como comunidade de vida e relações complexas, espaço social e cultural enformado pela diversidade dos que o habitam. Concebendo a Escola como uma comunidade capaz de aprendizagem e de mudanças positivas, mas que, tal como tantas outras organizações, necessita de vontade para aplicar e desfrutar dessa aprendizagem (Duart, 1999).

Assumindo a educação como um acto de intervenção no mundo (Freire, 2009) e vivendo na Escola como membro activo e implicado no seu ser e existir, atento ao Outro e às suas necessidades, o professor-educador assume a mudança como condição natural da realidade quando deseja um amanhã melhor.

“Os professores não são apenas aprendizes técnicos; são também aprendizes sociais. O reconhecimento que os docentes são aprendizes sociais desloca a nossa atenção, não apenas para a capacidade de mudar, mas também para os seus desejos de mudança” (Hargreaves, 1998, p.12). Tal desejo de mudança exige atenção ao que nos rodeia, seja contexto físico ou humano; exige uma observação profunda das vidas que com connosco se cruzam, de forma a procurar soluções adequadas e geradoras de sentido para a vida, caminhos positivos de futuro.

Na Escola, o professor-educador quer ter ouvidos que ouvem, olhos que vêem e boca que transmite palavras que constroem. E se essa construção for concebida e planeada segundo critérios objectivos e claros, adequados à realidade observada e aos desejos de mudança, o esforço e recursos dispendidos serão optimizados.

É este o percurso proposto para este capítulo. Numa perspectiva ecológica, esta investigação é desenvolvida no contexto em que se desenrolam as interações quotidianas dos actores, pelo que conhecer e entender esse contexto implica uma breve caracterização da comunidade (Silva, 2003) que lhe serve de berço. Assim, faremos uma breve caracterização do Concelho de Gondomar, incidindo sobre o seu tecido socioeconómico, apresentando, de seguida, a escola que recebe toda a dinâmica deste estudo de caso,

trazendo à memória os principais momentos do seu passado, os «rostos» e as dinâmicas de vida que a habitam e lhe dão forma, os princípios que a norteiam para que deixe marcas positivas na comunidade em que se inscreve e quer dignificar.

Como um dos rostos da escola e do projecto escolhido para o nosso Estudo de Caso, apresentamos a professora-directora de turma, cientes de que a sua história de vida, pessoal e profissional, as suas convicções e anseios, a sua personalidade e modo de estar na vida, marcam a sua acção e todo o trabalho desenvolvido. O seu olhar atento e implicado, gerador de desejos de mudança para mais e melhor desenvolvimento humano, seu e dos outros, catapultam-na para acções orientadas e sistematizadas com base em ferramentas que possibilitem a operacionalização efectiva e eficaz da mudança que se quer concretizar. Assim, apresentaremos também o desenho do projecto de acção delineado, passo a passo, desde a fase de levantamento de problemas até ao planeamento da acção a desenvolver, passando pela fundamental e significativa escolha do título, o «rosto» do projecto, a sua identidade nomeada. Concluído o esboço do projecto socioeducativo, importa criar condições para a sua viabilidade, pelo que daremos a conhecer os vários passos até à concretização das condições de consentimento informado e viabilidade prática.

Procuramos descrever em primeira mão todos os procedimentos internos e anteriores ao nascimento do projecto socioeducativo escolhido para este estudo de caso; queremos apresentar e contextualizar as etapas e necessidades, as dificuldades e opções, as acções e decisões, correndo embora o risco de apresentar o que parece óbvio neste trabalho de «sombra e retaguarda» realizado no interior da escola e nos «bastidores» do projecto.

5.1 O meio envolvente

Devemos interrogar-nos sobre se a natureza do meio envolvente não constitui um fortíssimo factor de assimetrias educacionais, pois que as influências junto das crianças se orientam no sentido positivo ou negativo, consoante a perspectiva com que encaramos esse meio envolvente.

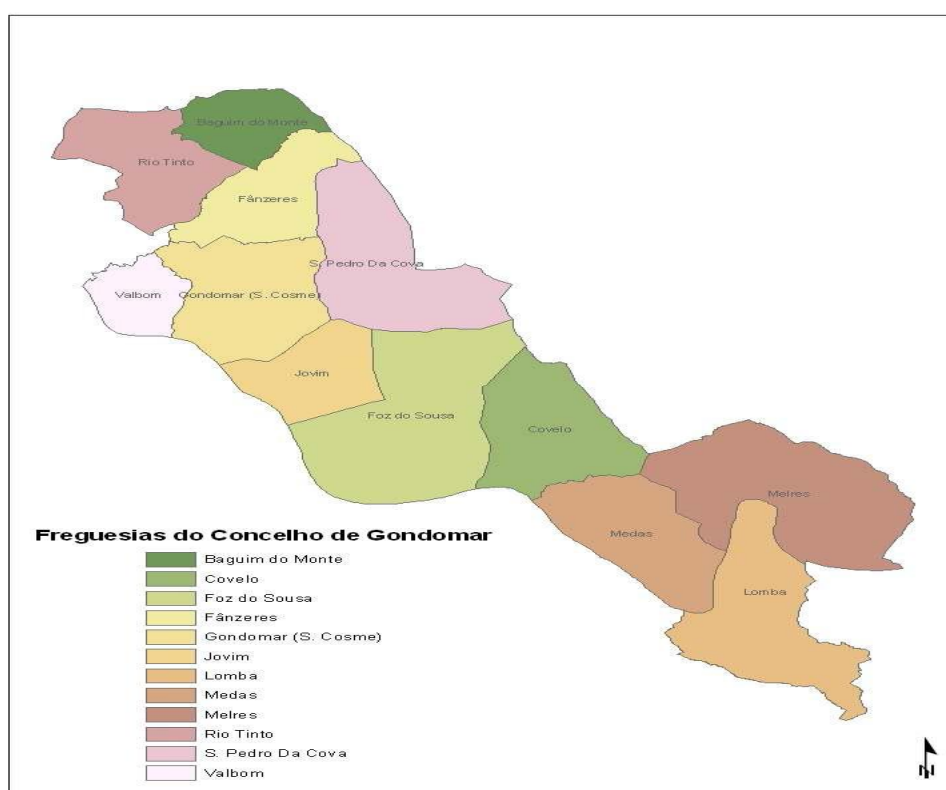
Albano Estrela (2011a)

Convictos da intrínseca interacção e influência entre o indivíduo, a escola e o meio envolvente em que aqueles se inscrevem e se desenvolvem, e muito na linha de Ortega y Gasset (1967), quando afirma que cada um é ele próprio e a sua circunstância, entendemos ser essencial conhecer, ainda que sucintamente, o tecido sociológico do concelho de

Gondomar que serve de berço à escola e ao projecto socioeducativo do nosso Estudo de Caso.

Gondomar, o terceiro maior concelho da Grande Área Metropolitana do Porto (GAMP), em pleno Douro Litoral, estende-se ao longo de uma extensa marginal de 32 km, desde Melres até Valbom, em direcção à capital do Norte. É constituído por 12 freguesias (Baguim do Monte, Covelo, Fânzeres, Foz do Sousa, Gondomar-S. Cosme, Jovim, Lomba, Medas, Melres, Rio Tinto, São Pedro da Cova e Valbom) que ocupam uma área aproximada de 130,5 km² (Carta Educativa do Concelho de Gondomar, 2007).

Figura VI - Mapa do Concelho de Gondomar



Fonte: Carta Educativa do Concelho de Gondomar

Com uma população residente de 169.239 habitantes (em 2004), foi o quarto concelho da região Norte que maior aumento populacional apresentou na última década. É de salientar que esse crescimento se deveu aos valores positivos registados não só pelo saldo natural, mas sobretudo pelo saldo migratório – o que faz de Gondomar um concelho mais jovem que a média regional e, simultaneamente, um dos mais atractivos do ponto de vista demográfico (PEE, 2007-2010). Se nos debruçarmos sobre as taxas de natalidade dos municípios da GAMP, verificamos que Gondomar surge como o terceiro município com a

maior taxa de natalidade (13, 3%), apresentando valores superiores à taxa de natalidade da Região Norte (11,4%), bem como à taxa nacional (10,9%) (Carta Educativa do Concelho de Gondomar, 2007, p. 7).

O concelho pode ser dividido em duas zonas distintas: o Baixo Concelho, espaço suburbano onde se situa a Escola Secundária de Gondomar, e o Alto Concelho, de características mais rurais, cuja economia assentava, até há poucos anos, numa agricultura em moldes tradicionais (PEE, 2007-2010).

Gondomar é o concelho da Área Metropolitana do Porto que possui ligações mais fundas com o rio Douro.

“ (...) O rio esse que deu às gentes de Gondomar o espírito indómito daqueles que vivem das actividades piscatórias (...). Pescadores do grande Douro, os gondomarenses viveram durante séculos da faina da pesca do sável e da lampreia. Quando o rio foi sacrificado e o peixe escasseou, as gentes de Gondomar voltaram-se para a terra. Neste concelho existem das mais férteis terras agrícolas e durante muitos anos, Gondomar foi uma autêntica cintura verde do Porto.” (Carta Educativa do Concelho de Gondomar, 2007)

Tendo em conta um conjunto de variáveis:

- Densidade populacional;
- Emprego na agricultura, silvicultura e pescas;
- Emprego na indústria;
- Emprego na administração pública e nos serviços mercantis;
- População residente empregada nos diversos sectores referidos;
- Percentagem de área urbana e urbanizável;
- Crescimento populacional;

O Instituto Nacional de Estatística (INE, 2003) propõe a seguinte classificação para as várias freguesias do Concelho de Gondomar.

Quadro 10 – Classificação das Freguesias do Concelho de Gondomar

Grupos	Freguesias
Grupo 1: Centro Terciarizado	Rio Tinto
Grupo 2: Periferia Terciarizada	Baguim do Monte Fânzeres Gondomar (S. Cosme) Valbom
Grupo 3: Periferia Algo Industrializada	Covelo Foz-do-Sousa Jovim Melres São Pedro da Cova
Grupo 4: Franjas Rurais	Lomba Medas

Fonte: INE – Mobilidade casa-trabalho da população residente na AMP (2003)

Assim, evidencia-se que “Gondomar apresenta um território bastante heterogéneo, pautado por características e particularidades que lhe imprimem uma imagem multifacetada” (Carta Educativa do Concelho de Gondomar, 2007, p. 27).

Rico em filigranas e ourivesaria, Gondomar tem no seu território das mais importantes indústrias de transformação do ouro e das mãos dos seus artesãos saem as mais belas filigranas apreciadas mundialmente, o que motivou a criação de uma Contrastaria e de uma Escola de Formação Profissional da Indústria de Ourivesaria e Relojoaria (CINDOR) para alcançar um maior aprofundamento técnico desta arte. A par das filigranas e ourivesaria, está também a arte da talha e da marcenaria que encontra em Gondomar exímios artesãos que mobilizam a indústria do mobiliário no concelho (Carta Educativa do Concelho de Gondomar, 2007). A indústria do mobiliário modernizou-se e constitui parte significativa do tecido empresarial do concelho, acompanhada por outras indústrias que vieram potenciar os recursos económicos das várias freguesias, nomeadamente nos sectores têxtil, contraplacados e aglomerados, metalurgia, comércio e construção civil. Em termos gerais, poderá dizer-se que o comércio e a indústria transformadora são predominantes no Baixo Concelho, enquanto a agricultura detém ainda algum peso na economia do Alto Concelho. Pela análise dos dados relativos ao tecido empresarial (INE, 2003), constata-se que Gondomar é o quarto concelho com o maior número de empresas em toda a Região do Grande Porto, contando com 14 608 empresas, das quais 3 408 são aí sediadas. São na maioria empresas ligadas ao comércio por grosso e a retalho, reparação de veículos automóveis, motociclos e bens de uso pessoal e doméstico (36,4%), seguidas das indústrias transformadoras (23%).

No que ao sector educacional diz respeito, Gondomar alberga:

- 4 Escolas secundárias com 3ª Ciclo;
- 9 Escolas básicas de 2º e 3º Ciclo;
- 57 Escolas do 1º Ciclo;
- 52 Estabelecimentos do ensino pré-escolar;

Esta rede de estabelecimentos de ensino público é complementada por vários estabelecimentos do ensino privado:

- 2 Escolas com os diferentes níveis de ensino;
- 2 Escolas do 1º Ciclo de ensino básico e pré-escolar;
- 18 Estabelecimentos do ensino pré-escolar.

Desde Outubro de 2005, os habitantes do Concelho passaram a usufruir de uma biblioteca municipal.

Os Censos 2001 referem que 48,5% dos estudantes de Gondomar frequentam as instituições educativas das freguesias onde residem, sendo de 23,2% a percentagem dos estudantes residentes em Gondomar que frequentam estabelecimentos de ensino no Concelho do Porto.

Na generalidade dos níveis de escolarização, Gondomar apresenta valores inferiores aos da Região Norte e nacionais, sendo a diferença mais acentuada no Ensino Secundário (taxa bruta de escolarização nacional de 146,7 contra 109,8 em Gondomar). No que à taxa de retenção e desistência diz respeito, Gondomar apresenta valores totais inferiores aos nacionais (6,8% em Gondomar contra 7,8% em Portugal), sendo, no entanto, a taxa de retenção e desistência no 3º Ciclo ligeiramente superior à nacional (14,3% em Gondomar contra 14,0% em Portugal). Já no que toca à taxa de transição/conclusão no Ensino Secundário, os valores de Gondomar suplantam os valores nacionais, com uma taxa total de transição/conclusão de 83,6% contra os 80,9% de Portugal. Verifica-se ainda que, em Gondomar, mais alunos do sexo feminino frequentam o Ensino Secundário (53,0%), comparativamente com a Região Norte (52,4%) e com Portugal (52,0%).

Quadro 11 – Indicadores de Educação 2008-2009

Zona Geográfica	Taxa de Pré-Escolarização	Taxa Bruta de Escolarização		Taxa de Retenção e Desistência no Ensino Básico				Taxa de Transição/Conclusão no Ensino Secundário			Relação de Feminidade no Ensino Secundário %
		Ensino Básico	Ensino Secundário	Total %	1º Ciclo %	2º Ciclo %	3º Ciclo %	Total %	Cursos Gerais Científico-Humanísticos %	Cursos Tecnológicos %	
Portugal	83,4	130,6	146,7	7,8	3,6	7,6	14,0	80,9	78,6	84,9	52,0
Norte	83,9	131,8	140,5	6,4	2,6	5,3	12,4	83,3	80,3	88,1	52,4
Gondomar	55,7	107,8	109,8	6,8	2,3	5,6	14,3	83,6	82,6	86,3	53,0

Fonte: INE AERR – 2009 Parte I-II

No que concerne aos valores da alfabetização da população residente em Gondomar e sua distribuição por género, apenas dispomos dos dados dos Censos 2001, uma vez que os de 2011 ainda não se encontram disponíveis.

No que diz respeito ao 1º Ciclo, os dados apontam uma sintonia entre a situação de Gondomar e a situação nacional, com um maior número de pessoas do sexo feminino que apenas concluíram este nível de ensino. Já no 2º e 3º Ciclos e no Ensino Secundário, são os homens que em maior número possuem estes níveis de ensino, voltando a existir semelhanças entre o Concelho de Gondomar e a situação nacional.

Quadro 12 – População Residente Segundo o Sexo e o Nível de Ensino - 2001

Zona Geográfica	Nível de Ensino							
	Básico						Secundário	
	1º Ciclo		2º Ciclo		3º Ciclo			
	HM	H	HM	H	HM	H	HM	H
Portugal	3638725	1746773	1300150	690132	1126989	600220	1620816	821941
Região Norte	1386766	670026	557752	292879	395422	210964	480825	244299
Concelho de Gondomar	58350	28004	21413	11528	19383	10287	28933	14892
Freguesias								
Covelo	761	376	260	146	204	118	224	113
Fânzeres	7601	3694	3102	1658	2805	1489	4082	2081
Foz do Sousa	2741	1323	993	544	839	469	717	386
Jovim	2841	1416	1066	584	803	457	1025	520
Lomba	764	413	334	170	171	101	117	53
Medas	1003	482	402	212	299	167	274	144
Melres	1635	817	738	426	420	219	422	216
Rio Tinto	15544	7069	5542	2884	5703	2941	9544	4973
Gondomar (S. Cosme)	8288	4035	3093	1667	2926	1557	5094	2572
São Pedro da Cova	7394	3736	2528	1442	2131	1131	2127	1099
Valbom	5054	2353	1685	909	1483	768	2639	1345
Baguim do Monte	4724	2290	1670	886	1599	870	2668	1390

Fonte: INE – Censos 2001 Região Norte

Ao nível do Ensino Superior, a situação altera-se, verificando-se a predominância do sexo feminino na obtenção e conclusão deste nível de ensino (em Gondomar, contam-se 58% de mulheres contra 42% de homens com habilitações de nível superior, enquanto a nível nacional os valores são de 54% de mulheres contra 44% de homens com aquele grau de ensino).

As semelhanças entre a situação da população residente em Gondomar e a situação nacional quebram-se quando se fala de taxa de analfabetismo, uma vez que os valores de Gondomar (5,5%) são significativamente inferiores aos nacionais (9%) e aos da Região Norte (8,3%). Neste item (taxa de analfabetismo), o sexo feminino é o que atinge valores superiores, quer na população residente em Gondomar (70% dos analfabetos são mulheres), como na Região Norte (68% dos analfabetos são mulheres) e a nível nacional (64% dos analfabetos são mulheres). Como se verifica, o analfabetismo feminino de Gondomar supera os valores do analfabetismo feminino nacional e da Região Norte.

Quadro13 – População Residente
Sexo, Nível de Ensino, Taxa de Analfabetismo

Zona Geográfica	Nível de Ensino				Analfabetos com 10 ou mais anos		Taxa de Analfabetismo
	Médio		Superior				
	HM	H	HM	H	HM	H	Em 2001
Portugal	80173	41755	1113452	489148	838140	281889	9
Região Norte	21970	10902	329479	141423	272547	86850	8,3
Concelho de Gondomar	988	571	15550	6608	7929	2292	5,5
Freguesias							
Covelo	6	2	79	25	93	26	6
Fânzeres	91	50	1568	644	954	268	5
Foz do Sousa	11	5	410	181	333	108	5,8
Jovim	21	14	447	190	445	140	7
Lomba	4	2	43	19	148	36	9,8
Medas	4	3	141	54	106	34	5,1
Melres	9	2	171	88	250	83	7,3
Rio Tinto	413	227	5896	2540	1742	406	4,1
Gondomar (S. Cosme)	188	111	3220	1347	1079	341	4,7
São Pedro da Cova	35	25	550	218	1374	437	9
Valbom	119	77	1457	662	808	226	6,4
Baguim do Monte	87	53	1568	640	597	187	4,9

Fonte: INE – Censos 2001 Região Norte

É neste concelho, em que a taxa de retenção e desistência no Ensino Básico é considerável (5,6% no 2º Ciclo e 14,3% no 3º Ciclo), que se inscreve a Escola Secundária de Gondomar (ESG), escola que acolheu a implementação do projecto socioeducativo alvo da nossa investigação.

5.2 A ESG

Façamos então de cada escola um lugar antropológico com tudo o que isso implica em termos de afecto, de memória e de identidade. As escolas têm que ser lugares de hospitalidade, de reconhecimento, de proximidade e de encontro.

Isabel Baptista (2005)

Situada na freguesia que lhe deu o nome, recebido em 1978, a Escola Secundária de Gondomar encontra-se no centro do concelho de Gondomar e possui uma longa história, tendo passado por várias designações e ministrado diversos cursos, até se instalar no actual edifício, em 1963 (Projecto Educativo 2007-2010; 2010-2013).

5.2.1 Memórias históricas

Começando por se designar Escola de Desenho Industrial (Decreto nº. 2609-E, de Setembro de 1916, do Ministério da Educação Pública), entrou em funcionamento em Dezembro de 1917, em Valbom, leccionando o Curso de Desenho Industrial. Em Dezembro do ano seguinte, recebe a designação de Escola de Artes e Ofícios e, em Março de 1918, passa a denominar-se Escola de Ourivesaria de Gondomar, fazendo parte do seu quadro de pessoal um professor de desenho e um mestre de ourivesaria.

Recebe nova designação em Dezembro de 1921 – Escola Industrial de Gondomar – e orienta-se para a formação de ourives e marceneiros, que seriam os trabalhadores especializados dos sectores industriais característicos de Gondomar. Em Julho de 1930 passou a chamar-se Escola Industrial Marques Leitão e contava então com sete docentes. Devido à degradação do edifício de Valbom e porque a maioria dos alunos pertencia a São Cosme, em Dezembro de 1945, a escola foi instalada nesta freguesia, na Quinta da Igreja, alugada para o efeito.

Logo em 1948, a escola é alvo de uma grande renovação: adquire um novo nome – Escola Industrial e Comercial de Gondomar – e novos cursos – Cursos de Comércio e Costura, além dos Cursos de Marcenaria e Ourivesaria que já ministrava.

Depois de instalada no edifício actual (Novembro de 1963), construído de raiz e constituído por um edifício central e um bloco oficial, a escola passa a oferecer os Cursos Gerais de Comércio e de Formação Feminina, diurnos e nocturnos, e o Curso de Carpinteiro-Marceneiro (a partir de 1968); o Curso de Serralheiro (a partir de 1969) e, no ano lectivo de 1971/72, foi introduzido o 6º ano em regime de aperfeiçoamento, para além do 1º e 2º anos Preparatórios e do 3º, 4º e 5º anos do Curso Geral. No ano lectivo de 1974/75,

foram criados os Cursos Complementares e, em 1975/76, introduzido o Curso Unificado (7º ano). Em 1978/79, entraram em vigor os novos Cursos Complementares do Ensino Secundário, organizados por áreas de estudo, abrangendo um ciclo de dois anos (10º e 11º) e um ano terminal (12ºano), tendo sido atribuídas à escola, agora já com a designação de Escola Secundária de Gondomar, todas as áreas, à excepção de Introdução às Artes Visuais. No ano lectivo de 1992/93, foi introduzida a nova estrutura curricular, que consagra a escolaridade obrigatória de nove anos e o ensino secundário de três anos ao abrigo da lei nº 46/86 da Lei de Bases do Sistema Educativo.

No Ensino Secundário, a escola oferece três cursos Científico-Humanísticos (Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas e Línguas e Humanidades) e, desde o ano lectivo de 2006/2007, oferece também os Cursos Profissionais de Instalações Eléctricas, Secretariado e Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos, ao abrigo do Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de Março, que cria os Cursos Profissionais. Actualmente funcionam também na escola, os Cursos Profissionais de Técnico de Frio e Climatização, de Construção Civil e de Animador Sociocultural.

Pelo Decreto-Lei nº 11 413/2006 (2ª série), de 8 de Maio, foi criado na escola o Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, que passou, mais tarde, a designar-se como Centro Novas Oportunidades, pela Portaria nº 8/2007, de 12 de Janeiro. Começou a ser desenvolvido o processo RVCC de nível básico e, pelo Despacho nº 7794/2007, de 27 de Abril, deu-se início ao processo de nível secundário. O processo de RVCC Profissional teve início em Outubro de 2010.

Desta forma, a escola tem-se empenhado em dar resposta aos desafios das mudanças introduzidas no sistema educativo, mantendo uma das suas opções estratégicas – a diversidade da oferta educativa (PEE, 2010-2013).

Reconhecida pela relevância e dignidade dos serviços prestados à comunidade, nas áreas da Educação e Cultura, ao longo de 80 anos, a Escola Secundária de Gondomar foi homenageada pela Câmara Municipal de Gondomar, com a Medalha de Mérito – ouro - no ano lectivo 1997/1998.

5.2.2 Gentes e oportunidades

Actualmente (2010-2011), com cerca de 2479 alunos e 170 professores, espalhados pelos diferentes níveis de ensino, desde o 3º Ciclo até ao Secundário, diurno e nocturno, a ESG possui um quadro de professores estável, com formação científica e pedagógica adequada às exigências profissionais e com apreciável número de anos de

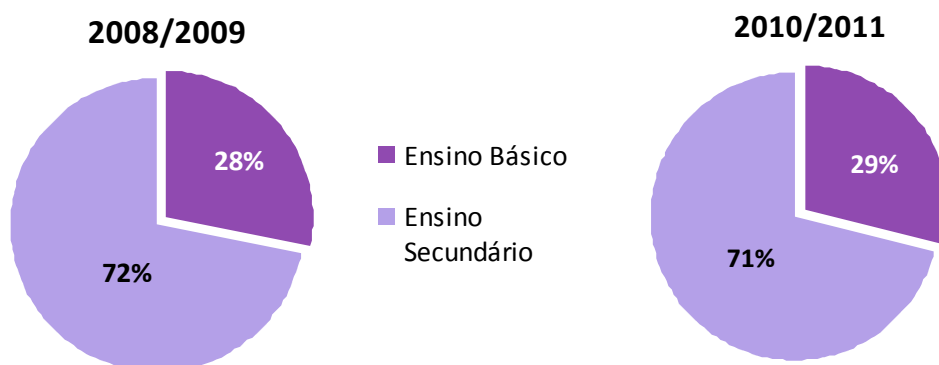
experiência docente, sendo uma referência, no concelho que lhe deu o nome, enquanto instituição de ensino público de qualidade (PEE, 2010-2013).

**Quadro 14 - Pessoal Discente
(2008/2009 e 2010/2011)**

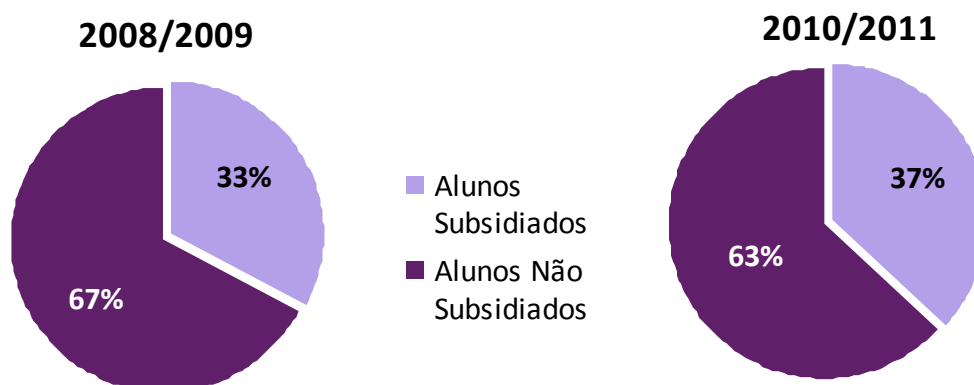
Níveis de Ensino	Cursos	Anos de Escolaridade	Número de Alunos/Formandos 2008/2009	Número de Alunos/Formandos 2010/2011
Ensino Básico	Ensino Regular Cursos de Educação e Formação	7º	121	141
		8º	136	138
		9º	119	117
Ensino Secundário	Cursos Científico-Humanísticos	10º	405	333
	Cursos Profissionais	11º	319	317
	Cursos de Educação e Formação	12º	244	323
Ensino Nocturno	Ensino Recorrente Cursos EFA RVCC	10º, 11º, 12º	188	84
			56	60
			2017	966
Totais			3605	2479
Número de Alunos Subsidiados			440	507

Fonte: Serviços Administrativos da ESG

Gráfico 1 – Rácio entre Alunos do Ensino Básico e Secundário



Como se pode observar pelo gráfico, os alunos do ensino básico representam uma pequena percentagem do público-alvo da escola, muito pelo facto de no concelho de Gondomar existirem muitas escolas EB2/3. Apesar de na actualidade algumas destas escolas já ministrarem cursos do ensino secundário, durante muito tempo a ESG foi a única escola pública com ensino básico e secundário do concelho, experiência reconhecida publicamente pelas entidades oficiais e pela população gondomarense.

Gráfico 2 – Alunos Subsidiados pela ASE

Sendo Gondomar um concelho constituído por uma área suburbana e rural, em que as populações vivem maioritariamente do trabalho fabril e agrícola, são muitas as famílias de nível socioeconómico e cultural desfavorecido, pelo que cada vez mais, chegam à ESG alunos com dificuldades económicas que necessitam do apoio da Acção Social Escolar, como forma de minorar tais dificuldades no decorrer do seu percurso escolar na ESG. Importa realçar que, mais recentemente, várias são as famílias que não tendo sido contempladas por tais apoios, manifestam à escola, nas pessoas dos directores de turma e do Conselho Executivo, as suas graves dificuldades, pelo que não raras vezes a escola tem encontrado outras vias de solidariedade, estando atenta às necessidades dos seus alunos e procurando impedir que tais situações se encaminhem para o abandono escolar.

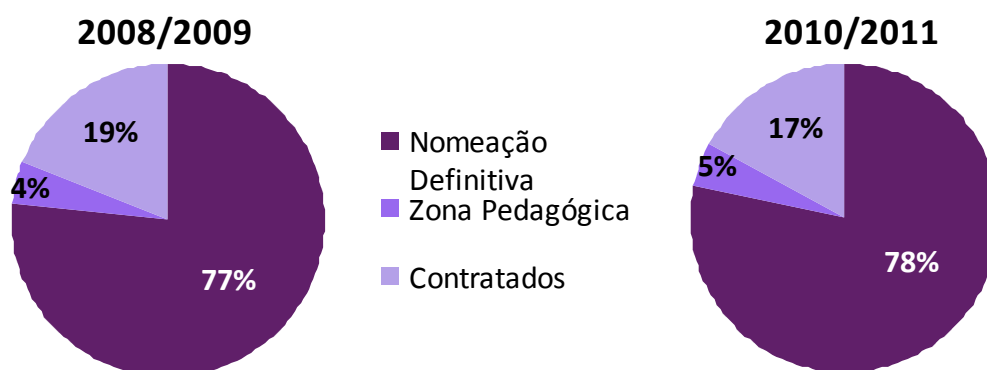
No que toca aos professores, a imagem da ESG é traduzida por um quadro de professores estável, com largos anos de experiência, portadores de formação científica e pedagógica adequada às exigências profissionais. Vários dos seus professores estão envolvidos em projectos de formação individual e de intervenção para além das fronteiras da escola, movidos pelo desejo de mais e melhor conhecimento, alavanca para melhorar e otimizar a sua acção e missão educativa.

**Quadro 15 - Pessoal Docente
(2008/2009 e 2010/2011)**

Situação Profissional	Número de Professores 2008/2009	Número de Professores 2010/2011
Quadro de Nomeação Definitiva	138	133
Quadro de Zona Pedagógica	8	8
Contratados	34	29
Totais	180	170

Fonte: Serviços Administrativos da ESG

Gráfico 3 – Pessoal Docente



5.2.3 Desafios

Integrando a Instituição Educativa Nacional, a ESG é uma organização que não presta apenas serviços educativos, preocupando-se com o desenvolvimento integral dos indivíduos, procurando contribuir para o bem-estar social do concelho. Querendo reforçar a sua identidade, como instituição de ensino público de qualidade no concelho de Gondomar, a ESG pretende desenvolver e implementar soluções adaptadas à comunidade em que se insere, de forma a responder positivamente, assegurar e, se possível, superar as suas expectativas (PEE, 2010-2013).

A melhoria das práticas educativas continua a ser o ponto de ancoragem do PE da ESG, alcançada através da diversificação dos percursos de educação/formação, da formação contínua centrada na sala de aula/escola, do reforço da implicação/participação dos pais e/ou encarregados de educação, da melhoria da qualidade das práticas lectivas, da promoção de estilos de vida saudáveis, do reforço das práticas de auto-avaliação individual, departamental e organizacional.

Assim, e conforme o seu Projecto Educativo (2010-2013), a ESG assume, para além dos valores e princípios intemporais consagrados na Constituição, os seguintes valores e princípios específicos:

- Contribuir para o desenvolvimento das capacidades intelectuais, éticas, físicas, motoras e estéticas dos alunos através da diversificação dos percursos escolares;
- Desenvolver atitudes de auto-estima, de respeito mútuo e de regras de convivência que contribuam para a formação de cidadãos livres e autónomos, justos e solidários, tolerantes, organizados e criticamente responsáveis;
- Co-responsabilizar as famílias no sucesso educativo dos jovens;

- Implementar rotinas de (auto/hetero) formação e de (auto/hetero) avaliação que reforcem a qualidade das práticas de ensino e de aprendizagem e dos diversos serviços de apoio prestados dentro da escola;
- Alargar as parcerias/protocolos com entidades externas à escola, como garante da iniciativa, do rigor, da determinação e da resiliência;
- Comprometer-se com o reforço da cultura da ESG;
- Consciencializar para as questões ambientais e para o desenvolvimento de estilos de vida saudáveis;
- Apoiar situações de carências socioeconómicas, na procura da equidade social.

Lançado este olhar pelo ser e agir da ESG, pensamos poder defini-la como uma organização viva, atenta à comunidade que lhe serve de berço; uma escola que faz uma aprendizagem reflexiva, sendo por isso inteligente (Candeias, 2007), que adequa as referências nacionais às necessidades e apelos dos contextos em que vive, tendo como horizonte elevar o desenvolvimento humano integral dos que a habitam; uma escola inteligente “que constrói margens de liberdade para realizar tudo que é necessário à sua constante renovação” (Carneiro, 2004, p. 155); enfim, uma escola que é capaz de se obrigar à mudança, capaz de construir, desenvolver e avaliar projectos curriculares adequados às necessidades educativas de uma comunidade aprendente, capaz de gerir espaços de liberdade, encontrando inteligentemente caminhos concordantes com as suas opções e os seus recursos (Candeias, 2007). É neste contexto de liberdade e de aprendizagem reflexiva que se situa a professora-investigadora deste estudo, a directora de turma que desenha, dinamiza e avalia o projecto socioeducativo do nosso Estudo de Caso.

5.3 A professora-directora de turma

Sê a mudança que gostarias de criar.

Mahatma Ghandi

Em nenhum momento desta investigação esteve ausente a história de vida pessoal e profissional da professora-directora de turma, que quis aventurar-se nos trilhos da investigação. Procurando, a cada dia, honrar a sua presença no mundo, assume-se como aprendiz e peregrina da vida, em busca da excelência que há em cada um, na senda de mais e melhor humanidade, em si e no Outro.

Nascida em 1964, licenciou-se em História pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Professora desde 1987, concluiu a sua profissionalização no ano lectivo de 1988-89, tendo integrado os quadros da ESG no ano lectivo de 1990-91.

Todo o seu percurso contrariou, em certa medida, as Teorias de reprodução social e cultural da escola, pelo que é defensora convicta da capacidade de mudança positiva e de resiliência do indivíduo e da Família, propulsora de melhor futuro; pautada pelo desejo de uma presença consciente no mundo, não se abstém da responsabilidade ética de mover-se no mundo, não aceitando, para si e para os outros, a posição de puro produto da determinação genética, cultural ou de classe (Freire, 2009); é impulsionadora de uma Escola comunidade de vida e de proximidade, capaz de promover uma educação integral como oportunidade de desenvolvimento humano, numa reconstrução contínua de vida e numa experiência de respeito pela diferença e de diálogo fecundo com todos os agentes do processo educativo.

Nascida numa família humilde da classe trabalhadora, os seus avós não sabiam ler nem escrever e nunca tinham ido à Escola; os outros membros da família (pais, tios) tinham apenas o ensino primário (correspondente ao actual primeiro ciclo do ensino básico). Enquanto na família paterna, os primos mais velhos já seguiam o percurso escolar dos pais, na família materna, sendo a mais velha da sua geração, o caminho estava ainda em aberto. Desde cedo aprendeu dos pais, em particular da mãe, a importância da educação e do conhecimento para evoluir e crescer melhor, sendo frequente a expressão *“a melhor herança que vos podemos deixar é um curso superior”*. Desde cedo foi educada numa cultura de verdade e exigência, de empenho - *“nada na vida se consegue sem trabalho”*, de procura do bem comum e do sentido do Outro, como caminho seguro para alcançar a felicidade.

Mais do que uma aprendizagem teórica, teve uma educação pelo exemplo e pela experiência feita. Os pais tinham uma vida de muito trabalho, de acumulação de muitas

horas-extras para sustentar e educar os três filhos, desejando proporcionar-lhes as melhores oportunidades de desenvolvimento integral. Mas, e apesar dessa sobrecarga de trabalho, nunca descuraram a formação contínua, não do seu percurso académico, mas de aprendizagens sociais e culturais, tendo como objectivo exercer melhor a sua tarefa de pais, conscientes da necessidade de romper com várias das práticas familiares em que tinham crescido. Em grupos de reflexão para famílias ligados à vida paroquial e religiosa; pela leitura de literatura emprestada ou aconselhada; pela frequência dos cursos da Escola Nacional de Pais, sempre investiram numa formação contínua e actualizada, conscientes da árdua e complexa tarefa de educar para o mundo e para nele deixar marcas positivas. E foi preciso muita perseverança e resiliência para superar as críticas tantas vezes saídas do interior da própria família, por considerar ser um investimento demasiado pesado e com fins duvidosos; afinal, nenhum dos outros escolhera aquele percurso e a vida ia-lhes sorrindo com estabilidade e algum conforto.

Foi neste contexto familiar que a professora-directora de turma fez as primeiras e grandes aprendizagens da vida, alicerçou a sua personalidade, cresceu e experimentou dificuldades, superou obstáculos e ousou ir mais além, na certeza da sua missão de ser mais e melhor. E cresceu voltada para o social, para o Outro, rico na sua individualidade e novidade de ser: dedicou-se a várias actividades de voluntariado no âmbito da formação de crianças e jovens; dinamizou e colaborou em várias actividades e projectos promotores dos direitos humanos, de consciência social e cívica, de educação integral. Realizou um curso de Pós-Graduação em Pedagogia Social, procurando estudar a *praxis* educativa em contexto social, como é próprio daquela disciplina científica, numa dinâmica relacional apostada num horizonte de desenvolvimento integral, isto é, de todas as pessoas e da pessoa como um todo. Mais recentemente, integrou o curso de Doutoramento em Ciências da Educação, sempre na busca de novas perspectivas que fecundem e legitimem a sua acção e a sua reflexão. Actividades díspares, objectivos comuns: dar rosto e voz à sua consciência de aprendiz social, verdadeiro peregrino em busca da excelência que há em cada um...

Na ESG, a sua presença está associada a:

- Leccionação de diversas disciplinas: História; Ambiente e Cidadania; Mundo Actual (dos extintos Cursos de Educação e Formação); Área de Integração (dos actuais Cursos Profissionais);
- Leccionação das Áreas Curriculares Não Disciplinares de Área de Projecto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica. Neste âmbito, enquadrou o primeiro grupo de professores da ESG que dinamizou estas áreas, tendo participado na elaboração

das primeiras planificações e dinamização de actividades e projectos a desenvolver em cada uma; desenvolveu uma «cultura de divulgação» dos projectos e actividades realizados pelos alunos, com exposições e saraus para a comunidade escolar e local;

- Função de DT, experiência que já conta com 14 anos, dos quais 13 foram desempenhados na ESG, sendo que em 5 desses anos, a atribuição foi não de uma, mas de duas direcções de turma e sempre do 3º Ciclo. Conhecida pela sua perseverança e vontade firme de marcar a diferença pela positiva, de não «baixar os braços» perante os problemas, de nunca desistir de «lutar» pelos seus alunos porque acredita que podem sempre ser melhores, estabelecendo com eles compromissos e plataformas de confiança e exigência, frequentes vezes lhe são atribuídas direcções de turma consideradas difíceis, pelo historial de aproveitamento e comportamento registado. Muito afectiva, está atenta às diferentes individualidades dos alunos e suas famílias, sendo particularmente sensível às situações de dificuldades resultantes de condições socioeconómicas, culturais ou outras mais desfavoráveis. Tendo gravada na sua história de vida uma condição humilde de aluna e um percurso de muito empenho e perseverança, sempre acompanhado e incentivado pelos seus pais, revela muito respeito e consideração pelos alunos e famílias mais desfavorecidos. Acolhendo-os com proximidade e deferência, tem o cuidado de usar uma linguagem adequada, procurando que o diálogo seja propício à real e positiva comunicação e não reduzido a mero «diálogo de surdos». A todos transmite a sua convicção de que podem ser agentes de mudança e a todos procura contagiar a sua confiança num amanhã mais positivo, disponibilizando-se para os acompanhar nesse desafio;
- Criação, em parceria com outros professores, e dinamização do Clube de História e Direitos Humanos. Nesta função, procurou sempre a dinamização de actividades e projectos que abrissem as portas da escola à comunidade e aos problemas actuais, de âmbito local, nacional e internacional; que promovessem nos alunos uma cidadania activa, responsável e solidária, interagindo com instituições locais, quer pela dinamização de campanhas de solidariedade, como pela realização de festas-convívio nas próprias instituições, assumindo os alunos o papel de actores;
- Colaboração nos projectos e actividades da equipa de Educação para a Saúde e Educação Sexual, no âmbito da qual frequentou, e frequenta, várias acções de formação sobre a temática/problemática.

Este leque de actividades indicia um perfil eclético e flexível, aberto à novidade, desprendido de visões estanques de funções e competências, disponível para aceitar desafios e descobrir novas práticas e dinâmicas de desenvolvimento, ancorado numa perspectiva ampla do currículo e das finalidades da educação.

Reconhecida pela sua relação de acolhimento e proximidade com os diferentes membros da comunidade escolar, desde os professores aos alunos e suas famílias, não cria barreiras à comunicação, mostrando-se sempre disponível para atender e ouvir quem a solicite ou necessite. O seu desempenho é pautado por um misto de exigência e empatia, de rigor e flexibilidade, de organização e diversidade, de cumprimento das regras e propostas de desafios. Nas turmas com que trabalha instala-se, a par e passo, um clima de amizade e respeito, confiança e cumplicidade que ultrapassa as barreiras físicas da sala de aula e irradia para o resto da comunidade. A incondicional dedicação e entrega às pessoas e projectos a que se dedica são uma das suas imagens de marca, na escola e na vida.

Defensora de uma Escola aberta ao meio e atenta aos apelos que lhe chegam do exterior, promove variadas actividades, dentro e fora de portas, para as quais frequentemente convida as famílias. Tem um histórico de dinamização da comunidade escolar, interagindo com a comunidade local: pela solicitação de serviços e colaboração (Câmara Municipal; Instituto de Emprego e Formação Profissional - IFPP; Associações de solidariedade social; Associações de defesa dos direitos humanos; Associações de defesa e protecção ambiental; Associações Culturais e Recreativas; membros do sector empresarial; famílias, etc.); pela realização de visitas de estudo com o objectivo de promover o gosto pelo património histórico-cultural local e regional, de valorizar a identidade na diversidade e despertar desejos de mais e melhor conhecimento; pela realização de festas-espectáculo em que os alunos são os actores principais, com o objectivo de dar a conhecer o trabalho realizado nos projectos desenvolvidos ao longo do ano lectivo, sensibilizando a comunidade para as problemáticas em questão.

É sua prática corrente desafiar os alunos para a realização de projectos que exijam o trabalho em conjunto e a mobilização de competências várias, apelando ao exercício primário da cidadania e despertando neles não só a vontade de participar com o seu cunho pessoal nos destinos da ESG, como também o desejo de corresponder e até superar as expectativas traçadas, por eles próprios, pelas famílias e pelos professores.

Correspondendo ao perfil de professor-educador, consciente de que o envolvimento dos docentes é vital para o sucesso dos processos de mudança educativa (Hargreaves, 1998), é uma professora atenta e implicada na sua comunidade, promotora de práticas sociopedagógicas que visam uma cultura de Escola de exigência e dinamismo, de

acolhimento e proximidade, de colaboração e co-responsabilidade. Inquieta e reflexiva, assumindo a responsabilidade ética da sua prática educativa, enquanto prática formadora e especificamente humana (Freire, 2009), procura dinâmicas de formação pessoal que alicercem a realização de um trabalho relevante para os seus alunos, para a sua comunidade e para a educação em geral. Na linha de Freire, a professora-directora de turma do nosso estudo de caso assume-se como “sujeito da procura, da decisão, da ruptura, da opção” (Freire, 2009, p.17), como sujeito histórico, transformador, enfim, como sujeito ético; procura (re)construir-se pela formação científica, pela correcção ética e capacidade de viver e aprender com o diferente, no respeito pelos outros e na coerência. É neste contexto pessoal e profissional que nasce o estudo da problemática desta investigação e a sua actuação na dualidade de professor-investigador.

5.4 Passo a passo no desenho do projecto socioeducativo

Educar profissionalmente significa intervir, de forma intencional, racional e planificada, no desenvolvimento de outros seres humanos.

Isabel Baptista (2005)

Convicta de que a missão da Escola é ser verdadeiro laboratório de cidadania e de participação responsável, contribuindo para criar homens e mulheres co-autores da sua própria aprendizagem...

Ciente de que Escola e Família muito têm a ganhar num processo de co-responsabilidade e proximidade, pautado por uma colaboração exigente de promoção do desenvolvimento humano, para levarem a «bom porto» o projecto comum da educação dos alunos/filhos (Jares, 2007; Baptista, 2005; Marujo *et al.*, 1999) ...

Enquanto educadora numa comunidade escolar – ESG - desde há muito que a DT se inquieta com o desinteresse, pelo menos aparente, de muitos alunos pelo querer saber, pelo ir mais além, pelo crescer; incomoda-a o conformismo e acomodação à cultura da mesmidade de ser e de viver; preocupa-se com a sua falta de ambição; angustia-se com a falta de sentido de exigência, bem longe dos princípios éticos da crença incondicional na educabilidade e no reconhecimento da perfectibilidade de todas as pessoas, alicerces da educação.

Necessariamente afastada de atitudes de indiferença ou conformismo, entendeu tomar decisões e procurar um sentido orientador para dinâmicas de desenvolvimento humano, com o objectivo de ajudar os alunos a serem capazes de fazer a sua diferença no tempo – uma das grandes finalidades da educação. O desejo de mudança instalou-se e fez gerar dinâmicas de análise e reflexão, com vista a uma intervenção planificada e criteriosa, para a qual fez uma incursão pelas referências teóricas ligadas à elaboração de projectos socioeducativos, como forma de fundamentar e otimizar a acção, o tempo e os recursos.

Derivado do latim *projectu*, o projecto significa lançando para a frente, ideia ou plano concebido para realizar algo no futuro; empreendimento a ser realizado dentro de determinado esquema. Na área da educação está voltado para a inovação no conteúdo e formas de ensinar, tendo-se assistido, nas últimas décadas, a uma enorme valorização de métodos e técnicas de trabalho com projectos. Nesta investigação, mais do que entendê-lo como aquilo que é proposto fazer (noção de fim), interessa abordar a noção de projecto enquanto conjunto de acções a realizar para atingir um fim (noção de projecto de acção). Definido como uma sequência de tarefas com um início e um fim, limitado no tempo, pelos recursos e resultados desejados, ou como um empreendimento finito, com objectivos claramente definidos em função de um problema, oportunidade ou interesse de uma pessoa ou organização (Maximiano, 1997), o projecto socioeducativo criado apresenta-se como um conjunto de actividades orientadas para a realização de objectivos específicos, algo único, com uma duração finita bem definida e recursos disponíveis limitados.

Um projecto não pode começar do zero. Não aparece a propósito do nada; nasce como referência a uma acção específica, não repetitiva, podendo ter um carácter experimental, mas implicando sempre uma estrutura particular, inédita, de actividades que permitem a sua realização (Barbier, 1993). Surgindo, geralmente, em função de um problema ou necessidade que se torna um desafio de uma pessoa ou instituição, a elaboração de um projecto está obrigatoriamente ligada a uma acção particular de transformação do real, devendo colmatar as falhas e servir-se dos recursos, muitas vezes já existentes, otimizando-os em função dos objectivos esperados. Assim, as suas acções tornam-se singulares.

Na nossa investigação, a DT lançou o seu olhar sobre duas turmas de 8ºano, que já estavam sob a sua responsabilidade desde o 7º ano, auscultando alunos, famílias e professores sobre os problemas que mais os inquietavam, na ânsia de transformar o percurso. Neste sentido, o projecto deve ser encarado como um andaime e não como uma bengala, adquirindo um carácter mais abrangente que diz respeito à explicitação e socialização crescentes dos processos de condução das acções. Assim, o projecto conduz à

realização de novas formas de organização do trabalho, alicerçadas na intenção de fazer participar, na condução das acções, os diferentes actores que se encontram, de facto, implicados na sua realização (Barbier, 1993).

Não incidindo sobre uma acção realizada, mas sim sobre uma acção a realizar, o projecto tem como conteúdo uma transformação possível e não uma transformação efectiva do real, não significando isso que seja uma simples representação do futuro. Ele é, no dizer de Barbier (1993), o futuro a construir, um amanhã a concretizar, uma possibilidade a transformar em realidade, uma ideia a transformar em acto.

“ (...) Ao mesmo tempo que o projecto fala, ele faz qualquer coisa. Constitui uma injunção face à realidade que pretende modificar (...), o projecto compromete o futuro. Fá-lo através dessa nova relação que contribui para instaurar, entre o actor e o seu meio, uma relação que se transforma em acção. Construir-se um projecto é já procurar fazê-lo acontecer: é este carácter que lhe confere o seu valor pragmático.” (Boutinet, 1986, cit. por Barbier, 1993, p. 52)

Alicerçada nesta noção de projecto de acção para construir o futuro, a DT continuou as suas pesquisas, agora no âmbito do faseamento da construção de um projecto de acção que concretizasse a sua ideia de mudança.

5.4.1 Fases do desenho do projecto socioeducativo

A elaboração de um projecto socioeducativo passa pela identificação precisa de cada uma das etapas necessárias, desde a identificação dos problemas e dos objectivos até ao estabelecimento do calendário de execução e recursos, exigindo a combinação de factores humanos, técnicos e até financeiros para atingir os objectivos e metas estabelecidos como hipóteses para resolver situações identificadas, dentro de determinado prazo, mediante uma filosofia de acção preconizada. Encontra-se em Serrano (2005) uma explicitação teórica de todo este processo.

Quadro 16 - Fases do Desenho de um Projecto

I N P U T	Diagnóstico Detectar necessidades	Detectar necessidades Estabelecer prioridades Fundamentar o projecto Delimitar o problema Modificar o projecto Revisitar a bibliografia Prever a população-alvo Estimar os recursos	
	P R O C E S S O	Planeamento Que fazer	Objectivos Gerais Específicos
			Metodologia Actividades Técnicas e instrumentos Definir a população Identificar a amostra Recolher dados Analisar dados
			Calendarização
		Recursos	Humanos Materiais Financeiros
O U T P U T	Aplicação Execução	Desenvolvimento do projecto Acompanhamento do projecto Controlo do projecto	
	Avaliação O que foi conseguido	Avaliação diagnóstica Avaliação do processo Avaliação final Relatório final	

Fonte: adaptado de Serrano, G.P. (2005): *Elaboración de Proyectos Sociales – Casos prácticos*. Madrid.

Numa perspectiva semelhante à estrutura de projecto desenhada por Serrano (2005), está o Programa de Formação MPPO – Metodologia de Planeamento de Projectos por Objectivos – (Pena, 2003), uma proposta de resolução de problemas concretos em contextos socioeducativos.

Figura VII - O Ciclo de um Projecto de Intervenção

Fonte: Pena, R. (2003) *Programa de Formação MPPO*

Nas duas propostas, o **Diagnóstico** surge como uma das ferramentas teórico-metodológicas mais importantes para a obtenção do conhecimento da realidade que é objecto de estudo, havendo uma relação estreita entre o diagnóstico e as outras fases do projecto.

A fase prévia da formulação do problema implica um completo reconhecimento, dentro das possibilidades existentes, da situação que é objecto de estudo. Pena (2003) fala do levantamento de problemas, pois importa que o projecto se baseie numa necessidade real, para a qual se quer encontrar solução, com a colaboração de outros. Entenda-se por necessidade a discrepância entre a situação existente e a situação desejada, ou seja, a distância entre o que é e o que deveria ser.

Lançando mão destes conhecimentos, a DT fez o levantamento dos problemas existentes no seu campo de acção, pretendendo listar os problemas sentidos pelos alunos, professores e encarregados de educação. Evidencia-se uma preocupação geral com o comportamento, a desmotivação e o aproveitamento insatisfatório de um significativo número de alunos das duas turmas do 8º ano de escolaridade. Assim, a DT foi anotando as principais preocupações/problemas realçados pelos encarregados de educação, professores e alunos em diversos momentos.

Quanto aos professores, as suas preocupações estavam registadas em acta de Conselho de Turma:

“ (...) Os alunos estão a passar por uma fase em que nem eles se compreendem a si próprios. (...) Há necessidade de continuar a consolidar hábitos de estudo, comportamento assertivo em situação de sala de aula e empenho nas actividades propostas.” (Acta CT T1, 17/03/2008)

“ (...) Aos professores parece que estes alunos não sentem necessidade de mudanças, apesar de todas as chamadas de atenção que lhes são feitas e aos seus pais. Constata-se que os pais não têm conseguido fazer com que os seus educandos mudem de atitude.” (Acta CT T4, 18/03/2008)

Os encarregados de educação (EE), em horário de atendimento individual, revelavam a sua preocupação pela falta de brio dos seus educandos para alcançar bons resultados, pelos seus comportamentos desajustados e pelo cansaço contínuo que demonstravam.

Quanto aos alunos, em conversas particulares com a DT e nas aulas de Formação Cívica (FC) dedicadas à reflexão do seu percurso escolar, assumiam-se como distraídos, inquietos, conversadores e pouco estudiosos, reconhecendo razão às preocupações dos EE e professores, assumindo a sua incapacidade/desmotivação para corresponder ao empenho, dedicação e exigência da DT. Dessa auscultação nasceu a seguinte listagem de problemas ou preocupações.

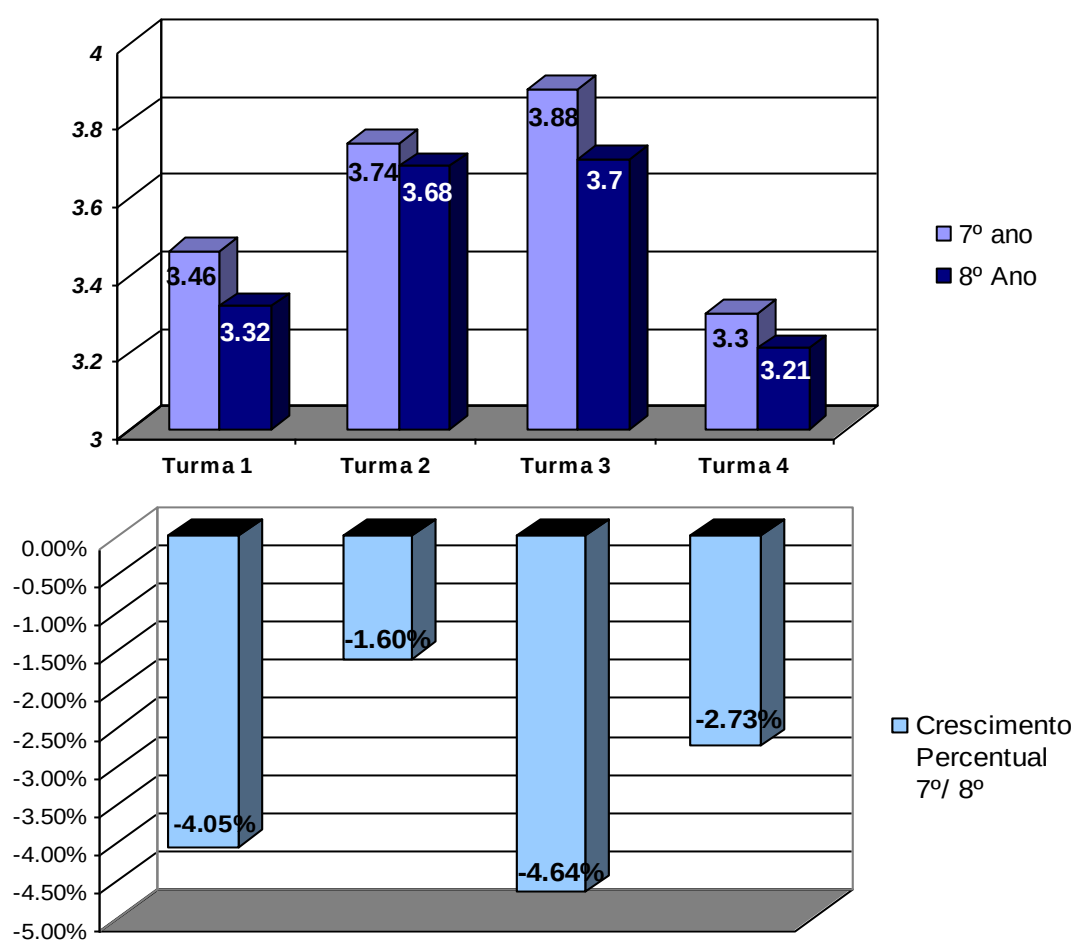
Quadro 17 – Síntese dos Problemas/Preocupações

	Alunos	Professores	Encarregados de Educação
O que dizem sobre os Alunos	▪ Distraídos; ▪ Irrequietos; ▪ Conversadores; ▪ Pouco estudiosos; ▪ Muitos não realizam os TPC.	▪ Falta de empenho e de cumprimento das tarefas; ▪ Dificuldades na retenção e articulação dos conhecimentos; ▪ Comportamentos desajustados; ▪ Falta de brio por bons resultados; ▪ Muitos não trazem o material; ▪ Excessivo tempo passado na escola.	▪ Falta de brio por bons resultados; ▪ Comportamentos desajustados; ▪ Sempre cansados.
O que dizem sobre os Encarregados de Educação		▪ Falta de consistência e perseverança na actuação dos pais; ▪ Falta de acompanhamento assertivo dos pais; ▪ Acompanhamento dos filhos entregue aos Centros de Estudo.	▪ Dificuldades em dizer não aos filhos; ▪ Falta de tempo para acompanhar mais os filhos; ▪ Dificuldade em fazer os filhos mudar de atitude.
O que dizem sobre os Professores	▪ Alguns são pouco simpáticos; ▪ Alguns são monótonos; ▪ Alguns não compreendem os alunos.	▪ Falta de serenidade; ▪ Cansaço; ▪ Alguma angústia e incerteza quanto ao futuro.	▪ As fichas de avaliação são todas concentradas em algumas semanas.
O que dizem sobre a Escola	▪ Falta de higiene nas casas-de-banho; ▪ Lento serviço no bar; ▪ Alguns funcionários são pouco cuidadosos; ▪ Aulas longas; ▪ Muitas fichas de avaliação; ▪ Poucos intervalos; ▪ Programas extensos e teóricos.	▪ Falta de funcionários; ▪ Alguns funcionários não têm formação adequada; ▪ Muita burocracia; ▪ Aulas longas.	▪ Falta de segurança; ▪ Falta de funcionários; ▪ Deficiente atendimento no bar.

Dando continuidade à fase de levantamento dos problemas e preocupações dos diferentes intervenientes e procurando aperceber-se dos seus reflexos no sucesso escolar dos alunos, DT analisou as pautas finais do 8º ano, comparando-as, primeiro, com as das outras turmas de 8º ano da ESG, e depois, com os resultados finais obtidos no 7º ano pelas 4 turmas. Dessa análise comparativa resultaram os seguintes resultados.

Quadro 18 – Comparação da Média de Classificação Final de 7º e 8º Ano

	Médias Finais		Crescimento	
	7º ano	8º Ano	Valor absoluto	Percentagem
Turma 1	3.46	3.32	-0.14	-4.05%
Turma 2	3.74	3.68	-0.06	-1.60%
Turma 3	3.88	3.7	-0.18	-4.64%
Turma 4	3.3	3.21	-0.09	-2.73%

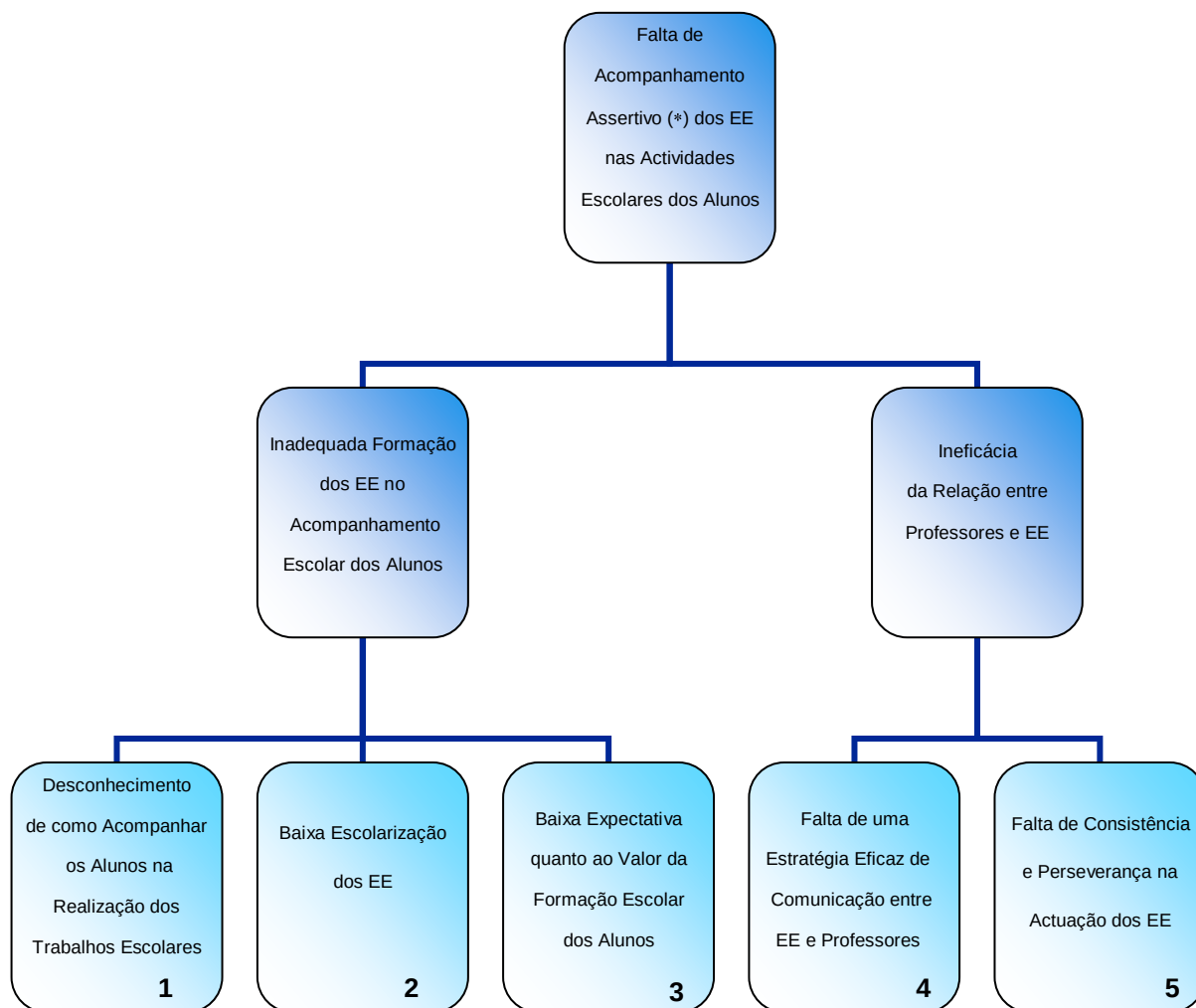
Gráfico 4 – Comparação da Média de Classificação Final de 7º e 8º Ano

Desta análise, a DT retirou as seguintes conclusões:

- A Turma 4 apresentava média final inferior a todas as outras turmas, nos dois anos em análise (3.3 e 3.21 no 7º e 8º ano, respectivamente);
- As Turmas 1 e 4 apresentavam médias finais inferiores no 7º e no 8º ano (Turma 1: 3.46 e 3.32 no 7º e 8º ano, respectivamente; Turma 4: 3.3 e 3.21 no 7º e 8º ano, respectivamente);
- Nas duas turmas da DT, apesar da Turma 4 apresentar média final mais baixa, no 7º e 8º ano, a Turma 1 registou uma descida mais acentuada, de - 0.14 contra -0.09 da Turma 4);
- Todas as turmas desceram a média final no 8º ano, prova de um decréscimo do aproveitamento escolar do 7º para o 8º ano;
- O crescimento negativo do aproveitamento escolar das duas turmas da DT, de cerca de 4 % (Turma 1) e 3% (Turma 4), era razão mais do que suficiente para uma intervenção planeada e objectiva com vista a melhorar o sucesso escolar dos seus alunos.

Assim, depois de elencados os problemas e analisada a situação dos alunos, a DT sentiu-se «minada» pela ânsia de querer resolver tudo o que havia sido apontado. Mas rapidamente tomou consciência da impossibilidade de observar toda a realidade, podendo apenas percepcionar segmentos, pelo que a selecção se evidenciou como inevitável, ainda que constrangedora, recaindo sobre aqueles problemas que mais directamente poderiam influenciar o aproveitamento escolar dos alunos. Construiu três Árvore de Problemas até chegar àquela que assumiu como passível de operacionalização. Nessa árvore, segundo o Programa MPPO, os problemas deviam surgir relacionados uns com os outros, segundo critérios de causalidade, para que se obtivesse o diagnóstico do campo de acção.

Figura VIII - «Árvore de Problemas» do Projecto Socioeducativo



(*) Importa explicitar o significado de *acompanhamento assertivo* assumido nesta investigação.

Assertividade

Alvo de conceptualização muito recente (apenas na segunda metade do século XX) e tendo evoluído ao longo do tempo, o conceito de assertividade, de elevada importância para as relações humanas, tem estado associado à atitude de comunicar com o Outro, demonstrando empatia e respeito, capacidade de ouvir e dar a palavra, de decidir e agir sabendo o que se pretende atingir e onde se quer chegar (Vagos, 2006). Na linha de Martins (2005), entendemos que ter comportamento assertivo é ser activo e não apenas reactivo, é ser honesto e directo, sem recurso a artimanhas ou manipulações, não sujeito a excessos ou demissões decorrentes de emoções de ansiedade ou fúria. Quem age com assertividade tem pensamento positivo e age com confiança e maturidade, abrindo espaço para a negociação na busca de equilíbrio para gerir da melhor forma as acções e situações

decorrentes das suas relações com o Outro (Vagos, 2006). Promover a assertividade, enquanto competência social, é levar o indivíduo a pensar e a tomar consciência de si próprio; a tomar consciência dos problemas que o afectam, a si e àqueles com quem se relaciona e de quem é responsável, afectando o seu bem-estar pessoal e o daqueles que o rodeiam; levá-lo a compreender qual a intervenção mais adequada para a sua resolução e a reconhecer as competências que possui para tal, de modo a contribuir para o bem-estar, seu e do Outro, construindo relações fomentadoras de realização e construção pessoal e social (Vagos, 2006). Neste contexto, quando se fala em *falta de acompanhamento assertivo dos EE* ou *promover o acompanhamento assertivo dos EE*, significa um acompanhamento contínuo e perseverante dos educandos, não isento de dificuldades, se possível proactivo e capaz de antecipar situações de risco ou problemas, fundamentado numa postura reflexiva e de conhecimento directo da situação, concretizado em estratégias e acções ponderadas e adequadas às situações, sujeitas a negociações e alterações de acordo com a evolução e as condições do percurso do educando, num clima de diálogo, co-responsabilidade e empenho, promotor de mais e melhor desenvolvimento e sucesso. Este comportamento opõe-se a um outro, caracterizado por uma não menor boa vontade dos EE, mas moldado ao ritmo das emoções e resultados do momento, com períodos de excessos, de controlo, de pressão e ansiedade ou até agressão (em caso de resultados escolares negativos, mau comportamento, falta de assiduidade ou absentismo), seguidos de períodos de défices, de passividade, laxismo ou até ausência de atenção (em caso de ligeiras melhorias nos resultados escolares, no comportamento e na assiduidade). Um acompanhamento assertivo concentra-se no essencial; é contínuo e perseverante; tem estratégias concretas e definidas em função do educando no seu todo em desenvolvimento, que se pretende integral; encontra forma equilibrada de gerir as situações e as acções, optimizando os recursos, as competências e os resultados que se pretendem alcançar.

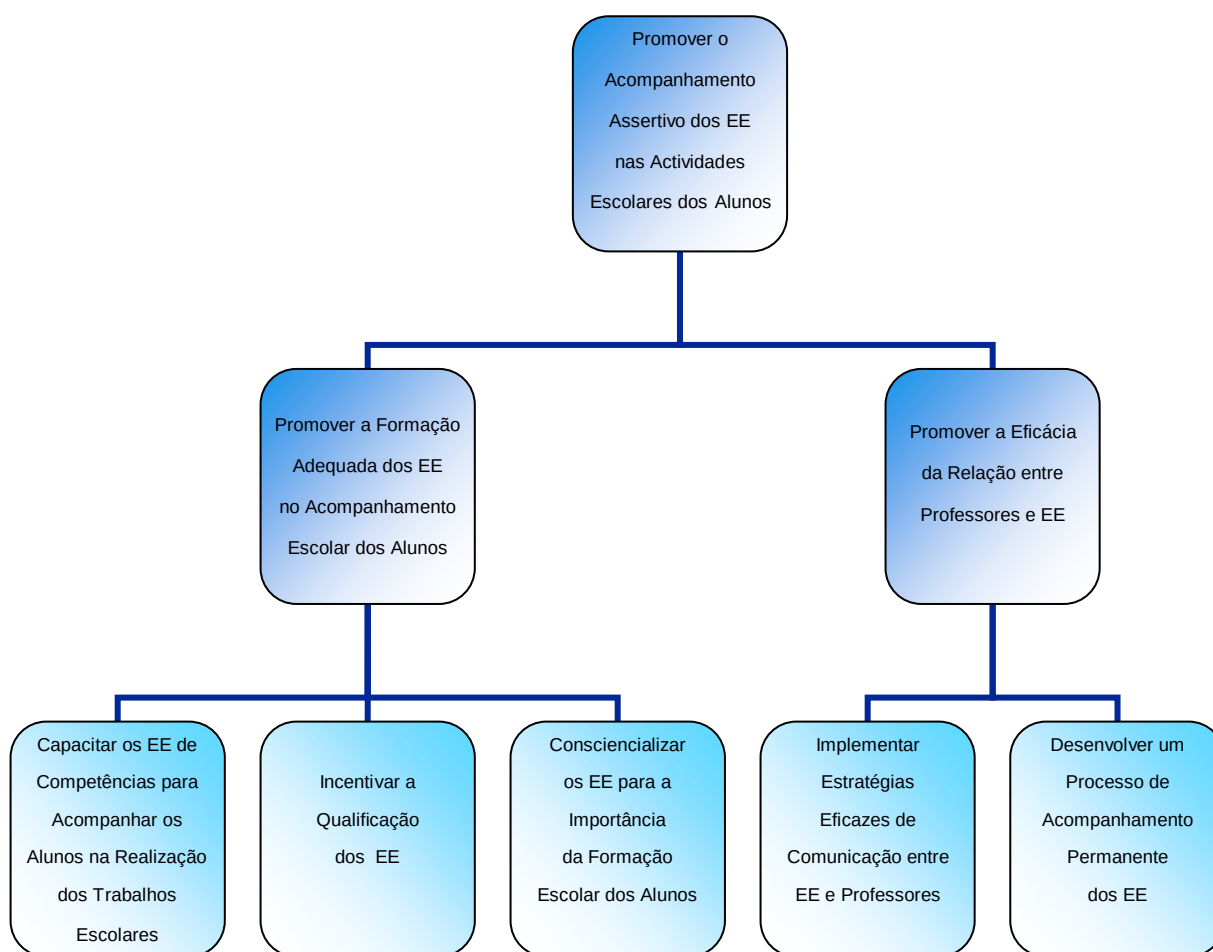
Nesta construção, a DT encontrou algumas dificuldades, relacionadas com o equívoco entre o problema existente e o conceito que dele estava interiorizado, havendo por vezes a tentação de confundir o problema com o objectivo ou desejo que pretendia alcançar. Todo o trabalho de diagnóstico por ela realizado permitiu gerir angústias e contradições, entre o que se pode, efectivamente, perspectivar mudar e tudo o que se desejaria mudar, entre o desejo de mudança e a incerteza gerada por todos os processos de mudança.

Na fase do **Planeamento**, os objectivos do projecto constituíram o ponto central de referência, tendo dado coerência a todo o plano de acção, na medida em que se perspectivaram como os ganhos que se queria alcançar com a execução de uma acção planificada. Uma vez identificadas as necessidades às quais se desejava responder, havia

que fixar os objectivos da acção. No dizer de Barbier (1993), um projecto de acção engloba a imagem do resultado a que o processo antecipado é susceptível de chegar, sendo a determinação de objectivos finais um ponto de passagem obrigatório para a elaboração de projectos de acção.

Segundo o Programa MPPO, com base na «Árvore de Problemas» deve construir-se uma outra árvore simétrica, como que uma «árvore sombra», fazendo corresponder os objectivos que deles derivam (Pena, 2003). De forma simples, na «Árvore de Objectivos» define-se pela positiva o problema central, isto é, estabelece-se a situação desejada correspondente a cada um dos problemas encontrados. Pena (2003) explica que, se a «Árvore de Problemas» é um esquema de relações de causalidade entre problemas em determinado campo de acção, a «Árvore de Objectivos» é um esquema de relações de resolubilidade de objectivos/resultados. O estabelecimento dos objectivos do projecto deve seguir a mesma lógica da formulação dos resultados, ou seja, deve ser passível de verificação e de avaliação do alcance dos seus resultados, num tempo posterior.

Figura IX - «Árvore de Objectivos» do Projecto Socioeducativo



Neste estudo, a construção desta árvore sombra revelou-se uma tarefa mais simples, talvez pelo facto de a DT ter bem interiorizado o desejo de mudança de comportamentos e atitudes que pretendia alcançar. Segundo Pena (2003), se os objectivos que estão na extremidade inferior (simétricos aos problemas terminais) forem alcançados com sucesso, também os objectivos que estão na parte superior da árvore serão atingidos, nomeadamente o objectivo que está na posição simétrica à do problema central.

Estabelecidos os objectivos, foi chegado o momento de dar mais um passo: fazer opções metodológicas. Serrano (2005) considera que a metodologia desempenha um papel essencial no desenvolvimento de um projecto social, uma vez que a sua apresentação implica a definição de tarefas, normas e procedimentos de execução para alcançar as metas e objectivos propostos, pelo que o método é o caminho que se elege para alcançar um fim. No dizer da autora, a filosofia que deve presidir à metodologia de um projecto assenta no princípio da complementaridade metodológica, facilitadora do cruzamento de resultados, pela utilização de diversas fontes produtoras de informação, pelo uso de técnicas variadas e complementares para a recolha, elaboração e tratamento da informação. Desta forma, é potenciada a participação, eleva-se a racionalidade, aumenta a reflexão e os níveis de implicação dos participantes. A estas temáticas dedicaremos particular relevo no próximo capítulo.

Seguindo o Programa MPPO, a DT procedeu à construção do Quadro de Medidas. Esta tarefa transformou-se num momento muito gratificante. Saborear a satisfação por cada medida/estratégia descoberta, devidamente planificada para cada um dos problemas; aperceber-se que cada uma das medidas, pensada inicialmente para um único problema, pode agir sobre outros, havendo uma interacção e optimização da sua implementação, despoletou o entusiasmo necessário para desejar continuar na prossecução do projecto.

Quadro 19 - Quadro de Medidas do Projecto Socioeducativo

* Valor do Impacto

Medidas \ Problemas					
	1	2	3	4	5
Reuniões de EE para partilha de testemunhos sobre a forma de conseguir, com sucesso, acompanhar os alunos nos trabalhos escolares.	*****	***	***	**	*****
Sessões de trabalho com os EE dinamizadas pelos SPO e/ou professores.	*****	***	*****	*****	*****
Sessões de esclarecimento sobre o processo de RVCC.		*****	***		*
Reuniões mensais de EE com a DT	****	*	**	*****	****
Reuniões trimestrais de EE e professores para estabelecer estratégias conjuntas de actuação	*****	*	***	*****	*****
Recurso às novas tecnologias para facilitar a comunicação entre EE e entre EE e a DT	***	**		*****	****
Grelha mensal de avaliação das dificuldades sentidas pelos EE	***			*****	*****

Encontradas as medidas, a DT passou à elaboração de um quadro que possibilitasse a visualização dos resultados e dos objectivos que pretendia alcançar com o projecto, com os respectivos custos e benefícios previstos (Pena, 2003) – é a Matriz de Planeamento do Projecto.

Quadro 20 - Matriz de Planeamento do Projecto Socioeducativo

Hierarquia de Objectivos	Indicadores Objectivamente Verificáveis	Meios/ Fontes de Verificação	Pressupostos
Finalidade do Projecto Aumentar o sucesso escolar através da colaboração parental	- Maior número de alunos com sucesso escolar, por via do acompanhamento dos EE; - Maior presença dos EE nas reuniões e outras actividades propostas pela escola.	- Menor número de níveis negativos nas pautas do 2º e 3º Períodos. - Maior número de níveis 4 e 5 na pauta do 3º período. - Registo das presenças dos EE às reuniões.	- Estar inscrito como prioridade do PEE; - Estar inscrito no PAA.
Objectivo do Projecto Promover o acompanhamento assertivo dos EE nas actividades escolares dos alunos	- Melhorias progressivas e assinaláveis, no 2º período, na realização dos trabalhos de casa; - Diminuição significativa, no 2º período, das faltas de material dos alunos; - Na reunião de CT do final do ano, perguntar quais os resultados ao nível do comportamento dos alunos; - Maior acompanhamento dos EE na realização dos TPC ao longo do ano lectivo.	- Grelha de Registo de Comportamentos e Atitudes; - Caderneta do Aluno - Rubrica de um dos EE na folha do TPC; - Na reunião de final do ano com os EE, avaliar o processo de acompanhamento na realização dos TPC.	- Estar inscrito como prioridade do PCT; - Encontrar feedback positivo da parte de EE, alunos e professores.

Resultados do Projecto 1. Capacitar os EE de competências para acompanhar os alunos na realização dos trabalhos escolares; 2. Incentivar a qualificação dos EE; 3. Consciencializar os EE para a importância da formação escolar dos alunos; 4. Implementar estratégias eficazes de comunicação entre EE e professores; 5. Desenvolver um processo de acompanhamento permanente dos EE.	▪ Existência de processos formais de integração de colaboradores; ▪ Uma sessão trimestral dinamizada pelos SPO; ▪ Uma reunião trimestral com todos os professores e os EE; ▪ Uma reunião mensal dos EE com a DT.	▪ Registos de presenças dos EE; ▪ Inscrições no Processo RVCC; ▪ Questionário de avaliação trimestral das actividades; ▪ Testemunhos escritos dos EE e dos alunos; ▪ Relatório final de avaliação conjunta.	▪ Encontrar feedback positivo em mais de 50% dos EE; ▪ Contar, no mínimo, com a participação de 3 professores; ▪ Contar, no mínimo, com a colaboração de 1 técnico dos SPO; ▪ Contar com o apoio do Conselho Executivo.
Actividades ▪ Reuniões de EE para partilha de testemunhos sobre a forma de conseguir, com sucesso, acompanhar os alunos nos trabalhos escolares; ▪ Sessões de trabalho com os EE, dinamizadas pelos SPO e/ou professores; ▪ Sessões de esclarecimento sobre o processo RVCC; ▪ Reuniões mensais de EE com a DT; ▪ Recurso às novas tecnologias para facilitar a comunicação entre EE e DT; ▪ Reuniões com EE e professores para estabelecer estratégias conjuntas de actuação; ▪ Grelha mensal de avaliação das dificuldades sentidas pelos EE.	Custo das Actividades ▪ 1 Professor (38.40€) x 7 reuniões x 2h = 537.60€ (A) ▪ 1 Psicólogo (19.86€) x 3 reuniões x 2h = 119.16€ (B) ▪ 1 Psicólogo (19.86€) x 2 reuniões x 2h = 79.44€ (B) ▪ 1 Psicólogo (19.86€) x 2 reuniões x 2h = 79.44€ (B) ▪ 10 Professores (38.40€) x 3 reuniões x 2h = 2304.00€ (A) ▪ 100 Fotocópias (10cêntimos) x 9 meses = 90€	▪ 1 Professor custa 38.40€/h, em horário após as 20h, pela Tabela Pessoal Docente, Índice 100. (A) ▪ 1 Psicólogo custa 19.86€/h, em horário após as 20h, pela Tabela Regime Geral, Índice 100. (B) ▪ Registo de presenças e sumários das sessões	▪ Tempo retirado à componente não-lectiva dos professores; ▪ Tempo integrado no horário do psicólogo na escola; ▪ Os professores aceitarem deslocar-se à escola no horário nocturno; ▪ Disponibilidade dos SPO para este trabalho de colaboração; Recursos Materiais ▪ Uma sala disponível para as reuniões; ▪ A escola estar aberta à noite; ▪ A escola disponibilizar meios audiovisuais e fotocópias.

A percepção inicial foi de que se avizinhavam grandes dificuldades de construção, sobretudo no que tocava aos *indicadores objectivamente verificáveis*. Quantificar concretamente o que se pretendia alcançar com cada medida, fazer cálculos estimados de orçamentos, foram tarefas inteiramente novas, estranhas até, a quem se habituou a trabalhar com recursos pessoais e numa lógica de entrega e voluntariado, sem deitar contas ao tempo. Ultrapassada esta primeira reacção, tudo foi conseguido e evidenciaram-se as vantagens: perceber os valores monetários em jogo, realçando o valor financeiro do

projecto; concretizar metas para cada objectivo, no tempo; enfim, fazer uma previsão, o mais realista possível, da consecução dos resultados. Trabalho exigente, sem dúvida, de grande valor reflexivo e de ponderação.

A descrição dos *pressupostos* e dos diferentes factores que podiam inviabilizar o objectivo e a consecução do projecto, exigiu uma atitude de discernimento e de consciencialização para tudo o que estava fora das suas possibilidades de controlo, por maior que fosse o desejo e empenho pessoal para que o projecto se realizasse. Esta tarefa fez compreender a razão pela qual, muitas vezes, o sucesso alcançado com determinada actividade não é minimamente condizente com o empenho e a entrega que lhe são dedicados – é que existem muitos factores (pressupostos) exteriores, aos quais não havia sido dada atenção. Mais uma aprendizagem significativa a registar. Assim, a metodologia teve um papel fundamental no desenvolvimento de todo o projecto, dado que proporcionou as ferramentas, as técnicas e os métodos, através dos quais se procurou transformar a realidade para a melhorar.

Chegados ao Cronograma de Implementação (inclui a Calendarização e Recursos na linguagem de Serrano), a dificuldade diminuiu, sem no entanto poder deixar de realçar a sua importância para a visualização concreta das diferentes actividades a desenvolver e do perigo camuflado da sua sobreposição ou acumulação em determinados períodos da implementação do projecto. Assim, nova reflexão se exigiu, ponderando a hipótese ou necessidade de algum ajuste ou reformulação.

Quadro 21 - Cronograma de Implementação do Projecto Socioeducativo

* Actividades realizadas numa mesma sessão (noite)

Meses Actividades	Set	Out	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun
*Reuniões de EE para partilha de testemunhos sobre a forma de conseguir, com sucesso, acompanhar os educandos nos trabalhos escolares.		X	X		X	X		X	X	X
*Sessões de trabalho com os EE dinamizadas pelo SPO/Professores			X			X		X		
*Reuniões mensais com a DT	X	X	X		X	X		X	X	X
*Reuniões trimestrais de EE e professores para estabelecer estratégias conjuntas de actuação			X		X			X		
Sessões de esclarecimento sobre o processo RVCC			X			X		X		
Grelha mensal de avaliação das dificuldades sentidas pelos EE no acompanhamento dos educandos		X	X	X	X	X	X	X	X	
Recurso às novas tecnologias para facilitar a comunicação entre DT e EE, entre a DT e professores e entre EE	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

A fase da **Aplicação/ Implementação** do projecto exigiu toda uma dinâmica de acção para a sua execução e atenção ao seu desenvolvimento e controlo. Para isso a DT teve presentes todos os elementos do projecto, com o objectivo de levar a cabo uma tarefa integrada e integradora que contemplasse, quer a dimensão de diagnóstico e de planificação, quer a de avaliação e impacto. Só desta forma o processo de realização do projecto se tornou claro e, simultaneamente, dinâmico. A aplicação/implementação do projecto socioeducativo será detalhadamente apresentada na Parte III, 6.3.

Ao longo de todo o processo, a DT teve em conta que todo o projecto necessita de adaptação às características de quem o leva à prática e tem um ciclo de vida próprio, existindo sempre a possibilidade de reavaliação do que já foi realizado e de alteração das estratégias a implementar. Não esqueceu que as acções humanas são válidas e eficazes quando atingem os resultados estabelecidos anteriormente, sendo estes que confirmam ou não a consecução dos objectivos a que se propôs.

Nesta fase de **Avaliação**, entendida como um processo de reflexão contínuo e essencial a qualquer projecto (Serrano, 2005), que permite explicar e avaliar os resultados das acções realizadas, numa perspectiva dinâmica que possibilite reconhecer os aspectos positivos e negativos da sua prática, a DT encarou-a como um auxílio ao seu pensamento racional e activo na trajectória das suas tomadas de decisão, com o objectivo de corrigir e melhorar sistematicamente o processo. Alicerçou-se em Quintas e Castaño (2005), quando afirmam que todo o projecto de intervenção social tem necessidade de ir comprovando constantemente que tudo segue o seu desenvolvimento normal e que as previsões correspondem à realidade, pois caso contrário, torna-se urgente a adequação dos objectivos, estratégias ou organização. Na mesma linha de pensamento encontra-se Rotger (1986), quando defende que todo o programa, adequadamente construído, tem de prever um sistema de controlo que permita avaliar, sumativa e formativamente, o processo de trabalho que regula e os resultados a que dá origem. Este controlo deve tornar possível conhecer, por um lado, a eficácia e a produtividade que se alcança em cada momento e, por outro, obter informação para rever o processo que vai dos objectivos até aos resultados (Quintas & Castaño, 2005). Neste sentido, a DT promoveu momentos de avaliação contínua e intermédia ao longo do projecto socioeducativo, detalhadamente apresentados e analisados na Parte II, 4.3.3 e na Parte IV, 7.

A avaliação final foi aplicada pela DT no final do processo de realização do projecto socioeducativo. Como salienta Serrano (2005), ela implica a elaboração de uma síntese que se constrói com a conjugação de todos os elementos proporcionados pela avaliação realizada ao longo do processo, analisando os resultados alcançados e os seus efeitos. De

acordo com a autora, o facto de finalizar um projecto num momento determinado, não significa que o problema que se pretendia solucionar tenha desaparecido por completo. Podem abrir-se novas dimensões e perspectivas do problema que aconselham a elaboração de um novo projecto. Ao terminar qualquer projecto, reflecte-se sobre as suas conclusões, avaliam-se as acções e os resultados, importando analisar quais as repercussões do projecto na vida quotidiana dos participantes. Os indicadores de mudança devem ser reconhecidos pelos participantes, recorrendo-se a processos de triangulação de dados, favorecendo a confrontação da realidade de diversos ângulos.

A avaliação de qualquer projecto serve de aprendizagem permanente e fornece elementos de feedback que permitem evitar, no futuro, os erros ou lacunas detectadas no seu percurso. Por isso, pode-se afirmar que a investigação social vinculada à intervenção, transformação e melhoria da realidade, constitui o melhor caminho de aperfeiçoamento permanente (Serrano, 2005). À apresentação, análise e interpretação dos resultados deste complexo trabalho de avaliação, dedicaremos toda a Parte IV desta investigação.

Neste projecto socioeducativo, a DT não se limitou a recolher os dados, a interpretá-los e a discutir os seus resultados, mas agiu como interveniente directo e responsável pelas dinâmicas que se foram operando; questionou as práticas instituídas, acompanhou as decisões de mudança, validou o conhecimento que foi sendo construído, sempre num processo de planificação-acção-reflexão (Candeias, 2007).

Foi no interior deste processo que nasceu o **Nome** do projecto socioeducativo. *Escola-Família: aprendendo juntas... um compromisso de futuro*, é a identidade deste projecto, o «rosto» da sua dinâmica interior. Definindo «rosto» no sentido de Levinas (2007), o título do projecto é a sua significação, encerra em si e transparece para além de si, toda a dinâmica conceptual que subjaz a todo o trabalho da DT e a esta investigação. Vejamos então qual o significado atribuído pela DT a cada uma das expressões:

- **Escola-Família** – a aliança imprescindível, a pedra de toque, para o sucesso da nobre e complexa tarefa de educar para mais e melhor humanidade; a convicção de que é possível e significativa a (co)laboração entre a Escola e a Família para o sucesso dos seus educandos; a certeza das vantagens da laboração conjunta de uma (Escola ou Família) com a outra (Família ou Escola) para o desenvolvimento integral da sua personalidade, para a sua formação como capital humano para a sociedade;
- **Aprendendo juntas...** - a convicção de que o caminho se faz caminhando, num percurso de aprendizagem contínua e progressiva, representado não só pela expressão frásica, mas também pela expressão gráfica das reticências; a convicção

de que tal como na vida, também na Escola e na Família somos peregrinos em busca da perfeição, somos aprendizes com capacidade e desejo de mais e melhor; a concepção da Escola e da Família como organizações aprendentes e, como tal, inteligentes, capazes de mudanças positivas e significativas;

- **Um Compromisso de Futuro** – o sentido da co-responsabilidade fundada na abertura ao Outro e à vida futura, pois é na medida em que o Outro existe e que eu reconheço a sua identidade, na alteridade de ser, que eu tenho a possibilidade de prometer(com) ele e com o seu crescimento/educação; a convicção de que a aprendizagem realizada na e pela colaboração Escola-Família abrirá novos caminhos para o futuro, fecundados em conhecimento novo e novas práticas que alicerçarão uma vida com sentido; a assumpção do compromisso ético de ser, para o Outro, com o Outro, na vida.

No sentido de agilizar a designação do projecto socioeducativo *Escola-Família: aprendendo juntas... um compromisso de futuro*, passaremos a utilizar a sigla PEF (Projecto Escola-Família) sempre que a ele nos referirmos, fazendo jus à forma como habitualmente era referenciado pelos EE e alunos.

Assim, e concluído todo o desenho do PEF, era chegado o momento de garantir as condições de viabilidade para sua concretização.

5.4.2 A viabilidade do projecto socioeducativo

No que diz respeito à viabilidade do PEF, ela foi garantida com o consentimento e interesse demonstrados pelo Conselho Executivo (CE) da ESG, pelos professores, alunos e seus encarregados de educação.

Conselho Executivo

Após a realização do diagnóstico e do estabelecimento da Matriz de Planeamento e Cronograma de Implantação, primeiros passos do PEF a levar a efeito, a DT apresentou-o, primeiramente, ao Presidente do CE da ESG (Julho de 2008), que demonstrou interesse e prontamente o relacionou com as prioridades e metas do Projecto Educativo da ESG (PEE). Após a sua aprovação em Conselho Pedagógico e integração no Plano Anual de Actividades (PAA), cumprindo assim os primeiros pressupostos da Matriz de Planeamento (Quadro 20) de *estar inscrito como prioridade do PEE* e de *estar inscrito no PAA*, a DT negociou com o Presidente do CE, a concessão de tempo, a retirar da componente não-lectiva, aos professores que viessem a integrar o PEF. Dessa negociação resultou a concessão de 45m semanais da componente não-lectiva para cada professor que viesse a

participar no projecto. Paralelamente, a DT também contactou a responsável pelos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), com o conhecimento e consentimento do Presidente do CE, no sentido de lhe apresentar o PEF e pedir colaboração, sempre que necessário, à semelhança da colaboração já existente em anos anteriores entre a DT e o SPO. A disponibilidade foi imediatamente manifestada, bem como o agrado por tal iniciativa. Estavam assim satisfeitos outros pressupostos da Matriz de Planeamento (tempo retirado à componente não-lectiva; contar, no mínimo, com a colaboração de um técnico do SPO; tempo integrado no horário do psicólogo da escola; disponibilidade dos SPO para este trabalho de parceria).

Professores

Posteriormente, a DT apresentou o PEF aos professores no primeiro Conselho de Turma do ano lectivo 2008/2009, podendo ler-se em acta os registos efectuados:

“ (...) A Directora de Turma apresentou um projecto socioeducativo intitulado: *Escola e Família: Aprendendo juntas... um compromisso de futuro*. É um projecto que tem como finalidade aumentar o sucesso escolar através do envolvimento parental, promovendo o acompanhamento assertivo dos pais nas actividades escolares dos filhos. Este projecto pretende: a) capacitar os pais de competências para acompanhar os filhos na realização dos trabalhos escolares; b) incentivar a qualificação dos pais; c) consciencializá-los para a importância da formação escolar dos filhos, d) implementar estratégias eficazes de comunicação entre pais e professores; e) desenvolver um processo de acompanhamento permanente dos pais. Enquanto dinamizadora do projecto, a Directora de Turma deu a conhecer as actividades planificadas para o efeito e convidou todos os professores a nele colaborarem, informando que o referido projecto integra o Plano Anual de Actividades, inscreve-se numa das prioridades do Projecto Educativo de Escola, será parte integrante do PCT e que, de acordo com o Presidente do Conselho Executivo a participação será contemplada com 1 tempo semanal retirado à componente não lectiva dos professores intervenientes.” (Acta 11/09/2008)

Na Turma 1 o desafio foi aceite por três professores (de Língua Portuguesa; de Introdução às Tecnologias de Informação e Comunicação e de Educação Visual), enquanto na Turma 4 foram quatro os professores que aderiram à participação no PEF (de Ciências Físico-Químicas; de Ciências Naturais; de Matemática e o Núcleo de Estágio de Informática). Desta forma ficaram salvaguardados alguns dos pressupostos da Matriz de Planeamento (contar, no mínimo, com a participação de 3 professores; os professores aceitarem deslocar-se à escola no horário nocturno).

Importa realçar que todos os professores se disponibilizaram para fornecer os elementos necessários para o trabalho do PEF, bem como para estarem presentes nas reuniões trimestrais com os EE para concertação de estratégias conjuntas. Para cada uma

das reuniões, existia uma convocatória e registo das presenças dos professores (Apêndices VI e VII).

Embora não tenham sido registados em acta, foram vários os comentários dos professores acerca do PEF, registados pela DT.

Para melhor distinguir e destacar os comentários/registos dos diferentes participantes, passaremos a apresentá-los da seguinte forma:

- Actas de Conselho/Assembleia de Turma: destacadas pelo tamanho inferior da letra e entre "...";
- Notas de diário de bordo da DT: escritas em itálico, no tamanho de letra do corpo do texto e entre "...";
- Comentários de alunos, EE e professores: destacados num sombreado de tonalidade azul e branco, em itálico de letra de tamanho inferior e entre "...", conforme a seguir se apresenta.

Comentários dos Professores

"Parece ser um projecto pensado para estes alunos e com o objectivo de ajudar a superar as dificuldades que temos verificado. São projectos destes que faltam à escola, projectos com objectivos muito claros e importantes para melhorar o aproveitamento dos alunos" (T4P5).

"É um trabalho muito interessante mas que exige tempo extra-aula, para as reuniões ao longo do ano, e eu não tenho disponibilidade para tal" (T1P6).

"Talvez seja um projecto importante para estes alunos e para estes pais, mas para turmas onde os pais sabem acompanhar os alunos e primam pela presença na escola, como é o caso da minha direcção de turma, não faz sentido um trabalho destes" (T4P7).

Era agora tempo de lançar a proposta, feita desafio, aos encarregados de educação.

Encarregados de Educação

A apresentação e proposta do PEF aos EE dos alunos das Turmas 1 e 4 do 9º Ano foram feitas pela DT nas reuniões ocorridas em 30 de Setembro e 2 de Outubro de 2008, respectivamente.

É prática da ESG, no início de cada ano lectivo, realizar reuniões de EE com os DT, como forma de dar início ao processo de colaboração Escola-Família. Nessa primeira

reunião, o DT faz a apresentação e caracterização da turma; dá a conhecer o corpo docente; informa sobre o Regulamento Interno, Estatuto do Aluno, avaliação, horários e actividades lectivas; apresenta o primeiro esboço do PCT e solicita a colaboração dos EE para a sua construção; realiza-se a eleição dos Representantes dos pais e encarregados de educação; abordam-se outros assuntos do interesse geral da turma. Para além disso, na primeira reunião do ano lectivo 2008-2009, a DT das Turmas 1 e 4 do 9º Ano, apresentou como proposta de trabalho conjunto, o PEF. Depois de apresentado o projecto, surgiram várias questões e dúvidas: qual a periodicidade e o horário das reuniões? O que vai ser exigido? Dúvidas de terem capacidade para esse trabalho; de não poderem comparecer sempre.

A DT procurou esclarecer e responder com clareza, transmitindo a sua perspectiva de que todos estavam para aprender e trabalhar em colaboração com o objectivo de contribuir para o sucesso dos educandos, num clima de proximidade e entreaajuda.

Relativamente à calendarização das reuniões mensais, a DT colocou à consideração dos EE a escolha do dia da semana e horário mais conveniente, mostrando toda a disponibilidade para aceitar o dia e horário que fosse mais conveniente para os EE, sabendo que disso dependeria a maior presença dos EE e seguindo as sugestões de Estrela e Villas-Boas (1997).

Depois dos esclarecimentos e das decisões conjuntas sobre os dias e horário das reuniões, os EE presentes (15 na reunião da Turma 1 e 21 na reunião da Turma 4) salientaram a pertinência e interesse dos objectivos e metodologia apresentados, embora alguns tivessem demonstrado indisponibilidade para as reuniões mensais sugeridas. Assim, comprometeram-se a participar no PEF 13 EE da Turma 1 e 17 EE da Turma 4. Posteriormente, em horário de atendimento individual, a DT deu também a conhecer o PEF aos EE que tinham estado ausentes na primeira reunião, convidando-os também à participação, juntando-se ao grupo mais 1 EE da Turma 1 e 2 EE da Turma 4. Assim, no conjunto, a adesão foi de 33 EE, 14 da Turma 1 e 19 da Turma 4, correspondendo a 54% e 70% respectivamente, com idades compreendidas entre os 36 e os 56 anos, sendo a média de idades de 44 anos para as duas turmas. Estava desta forma cumprido mais um dos pressupostos da Matriz de Planeamento (encontrar feedback positivo em mais de 50% dos EE).

Relativamente aos EE que não se comprometeram a participar no PEF, alguns apresentaram as suas razões:

Comentários dos Encarregados de Educação

“Eu não tenho feito para reuniões de grupo. Fervo em pouca água e posso às vezes dizer alguma coisa que desagrade os outros. Prefiro vir cá falar com a senhora professora individualmente e ouvir as coisas que tem para me dizer” (T1EE20).

“Eu gostava muito de participar, mas chego a casa tão tarde do trabalho. Tenho os miúdos pequenos, nem sempre o marido está em casa e eles não podem ficar sozinhos. Tenho tanta pena...” (T1EE19).

“Todos os meses não me comprometo, mas lá uma vez por outra poderei vir. A senhora vai-me avisando e logo se vê. Mas acho muito bem essa proposta que fez” (T4EE22).

Alunos

No que diz respeito aos alunos, o PEF foi-lhes apresentado numa aula de Formação Cívica (FC). Desde a sua concepção pela DT, o PEF foi pensado para cada um dos alunos das duas turmas, pelo que, independentemente da participação dos seus EE, todos os alunos eram já parte integrante dele. Esta «decisão» da DT derivava da sua concepção de professor como mediador e impulsionador da aprendizagem e do conhecimento, com o dever de formar a vontade do aluno, de despertar nele desejos de mais e melhor futuro.

Partilhando da perspectiva de Savater (2010b), a DT entendia que, regra geral, a criança não se esforça voluntariamente senão por aquilo que a diverte e, quando não sabe, não sente falta dos conhecimentos que não tem. Consciente de que a mudança de práticas instaladas muitas vezes provoca dor e até sofrimento, a DT, tal como o autor, entendia caber à educação desenvolver a curiosidade pelo conhecimento e despertar desejos de mudança. No caso particular deste projecto socioeducativo, cabia à DT, enquanto profissional e adulto de referência, conhecedor das fragilidades dos alunos, valorizar os conhecimentos e as práticas que eles ainda não possuíam e, com uma autoridade alicerçada no bem-querer, na amizade e na confiança, levá-los a aprender e a mudar as suas práticas, mesmo que, por vezes, contrariando a sua vontade. Neste sentido, a DT iniciou um processo de contágio dos alunos: partilhou o seu entusiasmo e empenho pelo PEF; valorizou a adesão e esforço dos encarregados de educação; deu a conhecer a colaboração e interesse dos professores; evidenciou o papel imprescindível dos alunos para o sucesso do PEF. E a adesão dos alunos não se fez esperar, em graus variados, surgindo

como consequência natural do processo, pois ninguém queria «ficar de fora» do desafio assumido por todos e, muito menos, deixar de aderir à proposta da DT.

Terminado todo o processo de apresentação, aprovação e consentimento, o PEF passou a integrar o Projecto Curricular de cada uma das turmas (PCT), abrangendo um conjunto de 53 alunos, 33 EE e 7 professores, deixando clara a abertura à participação de outros EE e professores.

Quadro 22 – Participantes no PEF

Participantes Turmas	Alunos	EE	Professores
Turma 1	26	14	3
Turma 4	27	19	4
Totais	53	33	7

Podemos, assim, concluir que todos os pressupostos estabelecidos foram assegurados, na medida em que a apresentação do PEF encontrou feedback positivo da parte dos EE, dos alunos, dos professores e do Conselho Executivo, estando desta forma aberto o caminho para o processo da sua concretização.

A viabilidade e a ética do PEF foram garantidas quer pelo consentimento do Presidente do CE e do Conselho Pedagógico, ao aprovar a sua integração PAA, bem como pela adesão e consentimento informado dos alunos e EE participantes (Apêndices XIX, XX e XXI). A atribuição de siglas aos EE (T1EE e T4EE) e aos alunos (T1A e T4A) foi a forma encontrada para preservar o anonimato e a confidencialidade dos participantes.

Foi neste contexto que se inscreveu a escolha do PEF para o nosso Estudo de Caso. A título de síntese, apresentamos os vários factores que alicerçaram a nossa escolha:

- O perfil da DT, professora atenta e inquieta, reflexiva e implicada na sua comunidade, promotora de práticas sociopedagógicas que visam a mudança;
- A possibilidade de aceder às fontes de informação e consequente recolha de dados, uma vez que o seu estudo seria feito em primeira mão, pela professora-investigadora, no interior do projecto;
- A diversidade de estratégias promovidas, inscritas no quadro conceptual de referência, quer na Teoria Ecológica de Bronfenbrenner, como na Teoria de Sobreposição das Esferas de Influência de Sanders e Epstein, abrangendo os vários níveis da Tipologia de Colaboração Escola-Família-Comunidade de Epstein (cf. Parte I, 3.2);
- A viabilidade do seu acompanhamento e realização, pelo consentimento das diferentes partes envolvidas;

- As finalidades e os objectivos do PEF (cf. Parte III, 6.1) que vão muito para além das melhorias no sucesso escolar, tendo como horizonte a promoção da educação integral e da efectiva cidadania social dos alunos e das suas famílias. Ao pretender a melhoria dos resultados dos alunos com níveis negativos, este projecto dirige também a sua atenção para a evolução dos alunos com resultados positivos, tantas vezes esquecidos pelos olhares de quem com eles trabalha.

Entendemos poder, assim, augurar um acréscimo de conhecimento para as práticas sociopedagógicas e uma mais-valia para a investigação em educação.

Parte III

Escola-Família: Um compromisso de futuro...

O Estudo de caso

Não é a consciência do homem que lhe determina o ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que lhe determina a consciência.

Karl Marx

6. O Estudo de Caso: o PEF

O projecto permite que os pais percebam o comportamento dos filhos na escola, as dificuldades dos professores no trabalho com os alunos, a aquisição de estratégias para em casa ajudarem os filhos a trabalhar. Permite também aos professores percepcionarem as dificuldades dos pais no acompanhamento dos filhos.

T1REE1

Nas sociedades contemporâneas, cada vez mais caracterizadas pelo processo de condução das acções, o projecto surge como uma nova carta no jogo da definição e redefinição das relações sociais, como um instrumento suplementar com o qual os actores sociais constroem o seu próprio espaço de responsabilidade e de poder, pela intervenção. O projecto surge como a forma mais actual do exercício das liberdades sociais (Barbier, 1993).

A Escola, por seu lado, cada vez mais confrontada com inúmeros problemas que não se resolvem pela aplicação de técnicas universais, deve responder, de forma clara, aos desafios da contemporaneidade. As pessoas que constituem a Escola, individualmente ou nos seus grupos de relação, imprimem formas de reflexão e de actuação que lhes são próprias e que estruturam a construção de uma singularidade educativa (Candeias, 2007). Quando essa singularidade de ser e agir passa pela construção de projectos socioeducativos, várias e significativas são as vantagens, para a Escola, apresentadas por autores nacionais e estrangeiros.

Para João Barroso (1992), o projecto educativo faz aumentar a visibilidade da Escola, permitindo-lhe recuperar uma nova legitimidade e participar na definição de uma política educativa local, globalizando a acção educativa. Dá-lhe ainda a possibilidade de racionalizar a gestão de recursos e mobilizar os esforços, para além de integrar projectos individuais e de grupo.

Já Éthier (1989) realça a possibilidade da Escola se distinguir e desenhar a sua originalidade, pela construção de um projecto educativo que adeque as pedagogias, actividades de aprendizagem e prioridades educativas ao meio em que está inserida, tornando-se assim a Escola do seu meio. Afectando as pessoas nas suas condições de vida, nas suas relações com outro sistema de valores, o projecto socioeducativo contribui para (re)configurar a cultura local e para humanizar as pessoas a que se destina.

Constituindo-se como uma actividade instrutiva, de aquisição e partilha de um conjunto de saberes, o projecto socioeducativo pretende promover as potencialidades e os recursos, muitas vezes já existentes, optimizando-os, de modo a que todos os envolvidos se enriqueçam com a experiência vivida, obtendo novos conhecimentos, competências, ganhos

de eficácia e eficiência. Pela via da educação, o projecto socioeducativo representa um caminho seguro para introduzir mudanças e inovações, potenciando aquilo que as pessoas ou instituições muitas vezes já possuem, promovendo a sua autonomia e uma maior possibilidade de cidadania. Assim, e no entender de Paquette, o projecto socioeducativo pode ser entendido como um processo que visa a adequação progressiva dos gestos quotidianos a uma ou várias concepções da actividade educativa (Barbier, 1993). Sendo para as pessoas e com as pessoas, o projecto socioeducativo favorece a construção de um destino comum pessoal e colectivamente construído. Nesta relação de descoberta paciente, de responsabilidade crescente, de entrega exigente e de permanente inquietação interior, constrói-se uma experiência única de encontro e intimidade, de laços de afecto continuamente renovados e apertados por uma cumplicidade nascida da capacidade de arriscar a abertura ao Outro.

Do encontro-relação progressiva entre a Escola e a Família, proposto por este projecto, espera-se uma aprendizagem recíproca, que convoque para o sentido de comunidade, um espaço relacional onde a aventura humana possa ganhar mais sentido enquanto experiência de intersubjectividade (Baptista, 2007). Nesta relação, cada pessoa afirma-se, procura conhecer-se a si e conhecer os outros, tentando pensar, negociar, influenciar, construir consensos, tomar decisões e assumir responsabilidades. Cada um é sujeito de si próprio na medida em que é sujeito para si, para os outros e perante os outros. Cada indivíduo julga-se e determina-se no mesmo movimento em que é julgado e determinado. Reconhecendo as situações em que vive, toma posições, procurando ser agente de mudança (Carvalho & Baptista, 2004).

Assim, a Escola e a Família, separadas entre si por uma diferença originária, identificam-se, constroem identidade, enquanto seres de relação (Baptista, 2007). Nesta relação, a Escola torna-se verdadeiro lugar antropológico, usando a terminologia de Marc Augé (2007), espaço relacional, de identidade e de história; espaço aberto e hospitaleiro, ao qual se pode dirigir toda a espécie de pessoas, numa atitude de partilha sem relutância; espaço público que reconhece o valor original e enriquecedor da diversidade e que incita as pessoas que são diferentes a desenvolverem um diálogo que valha a pena, porque fonte de enriquecimento e de futuro (Bauman, 2006).

Ciente de que há uma grande diferença entre o professor que actua “sabendo por que razão faz isto e aquilo, sabendo qual é o seu contributo para o desenvolvimento global do aluno face ao seu progresso no conjunto das matérias, e aquele outro professor que, pura e simplesmente, cumpre o seu programa” (Zabalza, 1998, p. 12) ...

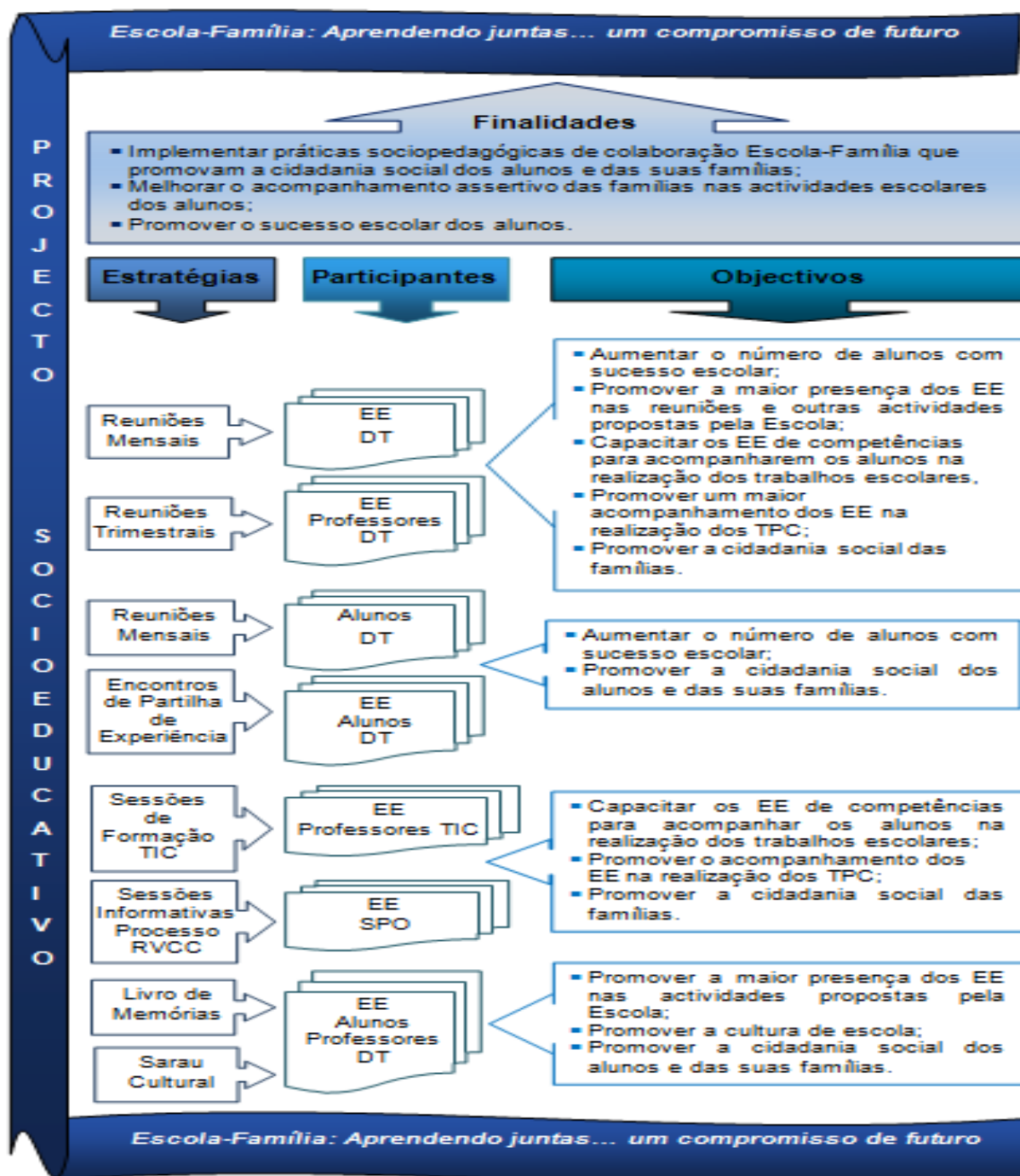
Querendo pisar os trilhos da ética do futuro, baseada numa lógica de proximidade e responsabilidade, orientada pela esperança e não pelo medo, a DT acreditava que o importante era não desistir de procurar fazer do mundo um lugar mais justo, pacífico e solidário. Importava, pois, continuar a acreditar no bem que fosse fazendo, com a capacidade de sonhar e construir (Baptista, 2005). E querer o bem do Outro, significado etimológico de benevolência, é um acto de vontade que resulta de um processo de deliberação e de uma eleição. Querer o bem do Outro não é uma disposição passageira, não é um sentimento ou uma paixão, como actualmente se tende a pensar. Querer o bem do Outro exige que se passe ao acto, exige que a vontade de querer seja concretizada numa realização, tendo em vista as vantagens e os benefícios que esse acto de bem-querer, a benevolência, e bem-fazer, a beneficência, irá produzir no Outro (Marques, 2001).

Assim, e na esteira de Marques (2001), a DT quer que a sua Escola seja espaço de vida, promotora de bem-estar e de felicidade, entendida como a finalidade última da educação, deixando de constituir uma estrutura institucional posta em qualquer lugar, sempre igual e fechada. Quer, como Zabalza (1998), uma Escola que utilize todos os recursos humanos, institucionais, culturais, afectivos, etc., tendo todo o interesse em melhorá-los, a cada dia. Uma Escola que, identificada com a sua localidade, se torna única e diferente porque adequada às necessidades concretas dos seus membros.

Ciente de que trabalhar com projectos socioeducativos potencia a optimização dos resultados, uma vez que os processos e métodos envolvidos no trabalho ajudam a estruturar a intervenção, fornecem o foco, a flexibilidade e o controlo adequados para a realização das mudanças, dentro de prazos e recursos, quantas vezes limitados; ancorada numa matriz humanista de valorização da dignidade de cada pessoa, pretendendo ajudar a criar condições para que cada um dos alunos e suas famílias pudessem adquirir as ferramentas que lhes permitam tornar-se sujeitos capazes, livres e responsáveis, afirmando-se como autores do seu discurso, da sua acção e da sua história, a DT procurou desenvolver o PEF como um projecto capaz de encontrar respostas contextualizadas para problemas concretos da sua comunidade, dos seus alunos e famílias (Baptista, 2005). É esse projecto que passamos a descrever: iniciamos pelas finalidades e objectivos específicos que o alicerçam e se pretendem alcançar, apresentamos os participantes que lhe dão vida e voz, sendo a sua razão de ser; descrevemos atenta e pormenorizadamente cada um dos momentos da sua dinâmica e interacção de trabalho conjunto e relacionamento. Por que a voz é dada aos participantes, muitas são os exemplos de comentários com referência directa à pessoa da DT, que assume a simultaneidade de professor-educador e professor-investigador, pelo que se exige a contínua reflexão sobre o

seu papel e sobre a inclusão de tais referências, ainda mais quando o seu conteúdo adquire carácter elogioso, podendo a sua inclusão ser entendida como elogio e valorização pessoal. No entanto, e em prol do rigor e verdade da análise, não podemos escamotear ou omitir os comentários dos participantes, sob pena de falsear os resultados da compreensão do PEF. Assim, apresentaremos os comentários integrais, não com o intuito de valorização pessoal, mas tão-somente por ser o veredicto dos diferentes participantes.

Figura X - Desenho do PEF



6.1 Finalidades e objectivos específicos

Este grupo esforça-se para conseguir os objectivos propostos, para ajudar os filhos a tentar melhorar as propostas feitas.

T4EE8

Procurando encontrar soluções adaptadas para responder à necessidade real de melhorar o sucesso escolar dos alunos de duas turmas de 9º ano (1 e 4) da ESG, com vista à conclusão da escolaridade obrigatória; tentando promover estratégias eficazes de colaboração Escola-Família, tendo como horizonte a educação integral dos alunos e uma cidadania social mais activa e responsável, a DT «construiu» o PEF, alicerçado nas seguintes finalidades:

- Implementar práticas sociopedagógicas de colaboração Escola-Família que promovam a cidadania social dos alunos e das suas famílias;
- Melhorar o acompanhamento assertivo das famílias nas actividades escolares dos alunos, aumentando o sucesso escolar;
- Promover o sucesso escolar dos alunos.

Numa abordagem e actuação mais específicas, o PEF aponta para a consecução de oito objectivos:

- Aumentar o número de alunos com sucesso escolar;
- Promover a maior presença dos EE nas reuniões e outras actividades propostas pela escola;
- Capacitar os EE de competências para acompanharem os alunos na realização dos trabalhos escolares;
- Promover um maior acompanhamento dos EE na realização dos TPC;
- Incentivar a qualificação dos EE;
- Melhorar a realização dos TPC, ao longo do ano lectivo;
- Diminuir o número de classificações negativas nas pautas dos 2º e 3º períodos;
- Aumentar o número de classificações de nível 4 e 5 nas pautas do 3º período.

6.2 Participantes

Valorizo o trabalho de todos e a aproximação e interação entre todos os intervenientes: pais, filhos e professores.

T1EE13

Tendo já sido referida a forma como os participantes conheceram e aderiram ao PEF (cf. Parte II, 5.4.2), importa agora fazer uma apresentação e caracterização mais detalhadas dos alunos, enquanto razão de ser de todo o PEF, e dos EE, principais agentes convidados a uma colaboração comprometida com a Escola.

Alunos

Cada aluno sabe o que tem a fazer e todos demonstram o seu ponto de vista.

T1A11

Os alunos participantes do PEF circunscreviam-se a duas turmas de 9º Ano, num total de 53, 26 alunos da Turma 1 e 27 alunos da Turma 4, com idades compreendidas entre os 13 e os 17 anos, em Setembro de 2008, com uma média de idades de 14 anos, sendo 26 do sexo feminino e 27 do sexo masculino.

As duas turmas frequentavam a ESG desde o 7º Ano, ano lectivo 2006-2007, tendo recebido, no ano lectivo 2008-2009, 7 alunos a repetir o 9º Ano, 5 na Turma 1 e 2 na Turma 4.

No final do 8º Ano, ano lectivo 2007-2008, a Turma 1 perdeu 5 alunos, retidos por elevado número de níveis negativos, enquanto a Turma 4 perdeu 2 alunos pelo mesmo motivo.

Quadro 23 - Caracterização das Turmas 1 e 4

Nº Total Alunos 2008/2009		Sexo	Média de Idades	Nº Alunos Novos (A Repetir o 9ºAno)
Turma 1	26	13 Femininos 13 Masculinos	14 Anos	5
Turma 4	27	13 Femininos 14 Masculinos	14 Anos	2

Quadro 24 - Perfil da Turma 1

Nº Alunos	Características	Total
	Sexo feminino	13 ⇔ 50%
	Sexo masculino	13 ⇔ 50%
	Média de idades até final de 2009	14 Anos
	Com idade fora da escolaridade obrigatória	5 ⇔ 19%
	Retidos no ano lectivo anterior	5
	Retidos noutra ano lectivo	6
	Que usufruíram de Apoio Educativo	42%
	Que usufruíram de Plano de Recuperação	18 ⇔ 69%
	Beneficiários da ASE	13 ⇔ 50%
	Que frequentam actividades extracurriculares	9 ⇔ 35%
	Que pretendem prosseguir estudos	14 ⇔ 54%
	▪ Até ao 9º ano ▪ Até ao 12º ano ▪ Até ao ensino superior	1 ⇔ 4% 8 ⇔ 31% 17 ⇔ 65%
Factores mais Referidos para o Insucesso Escolar	Falta de atenção/concentração	23
	Falta de hábitos de estudo	22
	Desinteresse pela disciplina	21
	Esquecimento rápido dos conteúdos	14
	Esquecimento dos conteúdos/Dificuldades de compreensão da linguagem dos professores	9
Tipo de Professor mais Apreciado	Simpático e divertido	14
	Que explique bem/esclarecedor	13
	Que goste dos alunos	10
Modo de Trabalho Pedagógico Preferido	Materiais audiovisuais	14
	Trabalho de pares	12
	Trabalho de grupo	10

Fonte: Projecto Curricular de Turma 2008-2009

Quadro 25 - Perfil da Turma 4

Nº Alunos	Características	Total
	Sexo feminino	13 ⇔ 48%
	Sexo masculino	14 ⇔ 52%
	Média de idades até final de 2009	14 Anos
	Com idade fora da escolaridade obrigatória	6 ⇔ 22%
	Retidos no ano lectivo anterior	2
	Retidos noutra ano lectivo	6
	Que usufruíram de Apoio Educativo	30%
	Que usufruíram de Plano de Recuperação	18 ⇔ 67%
	Beneficiários da ASE	14 ⇔ 52%
	Que frequentam actividades extracurriculares	12 ⇔ 44%
	Que pretendem prosseguir estudos	16 ⇔ 59%
	▪ Até ao 9º ano ▪ Até ao 12º ano ▪ Até ao ensino superior	2 ⇔ 7% 8 ⇔ 30% 17 ⇔ 63%

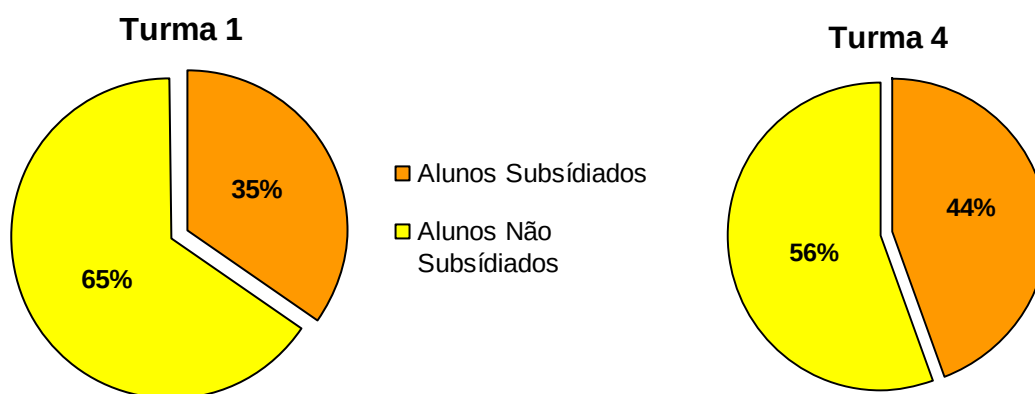
Factores mais Referidos para o Insucesso Escolar	Falta de atenção/concentração	19
	Falta de hábitos de estudo	16
	Indisciplina na sala de aula	15
	Desinteresse pela disciplina	14
	Esquecimento dos conteúdos/Dificuldades de compreensão da linguagem dos professores	9
Tipo de Professor mais Apreciado	Simpático e divertido	15
	Amigo	14
	Que explique bem/esclarecedor	10
Modo de Trabalho Pedagógico Preferido	Trabalho de grupo	15
	Trabalho de pares	14
	Materiais audiovisuais	11

Fonte: Projecto Curricular de Turma 2008-2009

Pela análise e conjugação das várias informações que traçam o perfil de cada turma, torna-se evidente a necessidade de uma intervenção assertiva, quer para ultrapassar algumas das dificuldades assinaladas como para auxiliar os alunos a alcançarem os objectivos a que se propõem em termos académicos.

Nas duas turmas verifica-se existir um número considerável de alunos com dificuldades económicas, à semelhança do já anteriormente descrito para o universo dos alunos do ensino diurno da ESG, pelo que beneficiam do apoio da Acção Social Escolar (ASE): 9 alunos na Turma 1 e 12 alunos na Turma 4, correspondendo a 35% e 44% respectivamente.

Gráfico 5 – Alunos Subsidiados pela ASE



No entanto, no dossiê de turma da DT encontram-se vários registos demonstrativos da existência de mais alunos com dificuldades económicas, advindas de situações de desemprego e doença dos pais e que não estavam abrangidos pelo auxílio da ASE. Existem registos da acção dos professores do CT para arranjam os manuais escolares e outros materiais, na tentativa de minimizar os efeitos negativos de tais dificuldades sobre a vida

escolar dos alunos; registos de situações em que a DT e o Conselho Executivo assumiram o pagamento de visitas de estudo aos alunos que não tinham possibilidades de o fazer; registos de situações em que a DT fotocopiou cadernos de exercícios ou outros materiais de trabalho e leitura para que os alunos com dificuldades económicas não fossem impedidos de realizar o seu trabalho de consolidação de conhecimentos e aprendizagem. Todas estas situações de alunos com dificuldades económicas, dadas a conhecer aos professores pela DT, eram tratadas com a máxima diligência e discrição para que os alunos e EE em questão não se sentissem constrangidos.

Também nas duas turmas se encontrava uma percentagem significativa de alunos que já tinham passado pela experiência de retenção no seu ainda curto percurso escolar, correspondente a 42% na Turma 1 e 30% na Turma 4, havendo na Turma 1 19% de alunos fora da escolaridade obrigatória, enquanto na Turma 4 se registavam 22%.

Gráfico 6 – Alunos com Retenções no seu Percurso Escolar

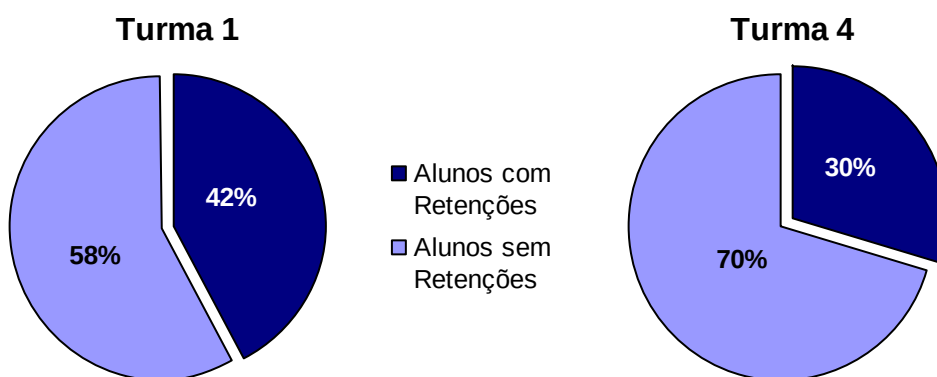
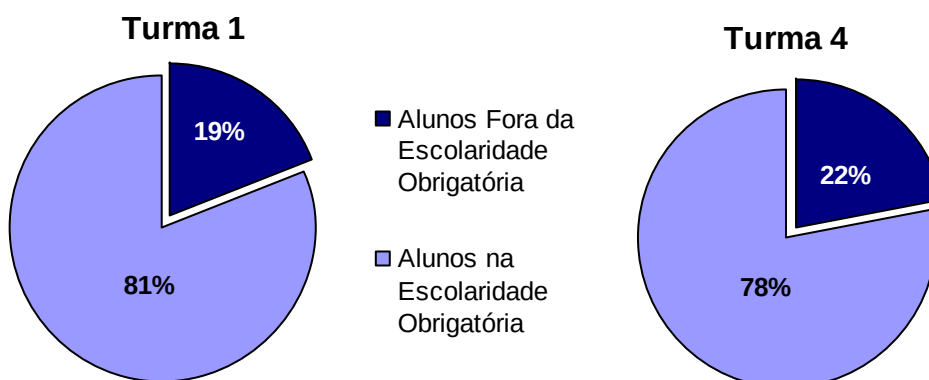


Gráfico 7 – Alunos com Idade Fora da Escolaridade Obrigatória



Também nas duas turmas se encontrava um elevado número de alunos com dificuldades de aprendizagem e várias classificações com nível negativo, como o provam os números de alunos que usufruíram de Apoio Educativo, 18 alunos nas duas turmas, correspondendo a 69% para a Turma 1 e a 67% para a Turma 4, tendo sido alvo de Planos de Recuperação 13 alunos da Turma 1 e 14 alunos da Turma 4, correspondendo a 50% e 52% respectivamente. Recorde-se que os Planos de Recuperação são elaborados para os alunos com 3 ou mais níveis negativos.

Gráfico 8 – Alunos com Apoio Educativo

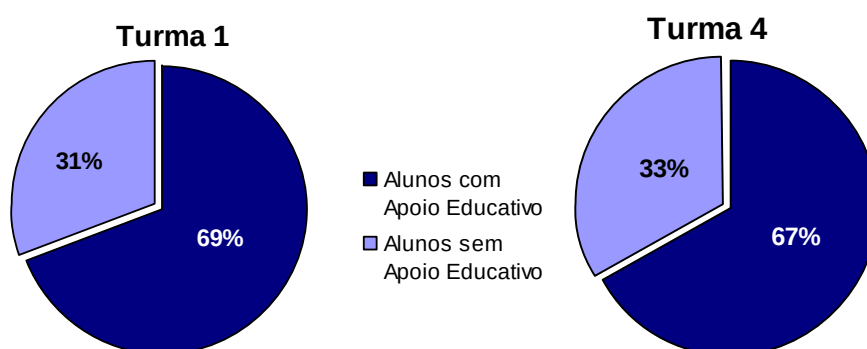
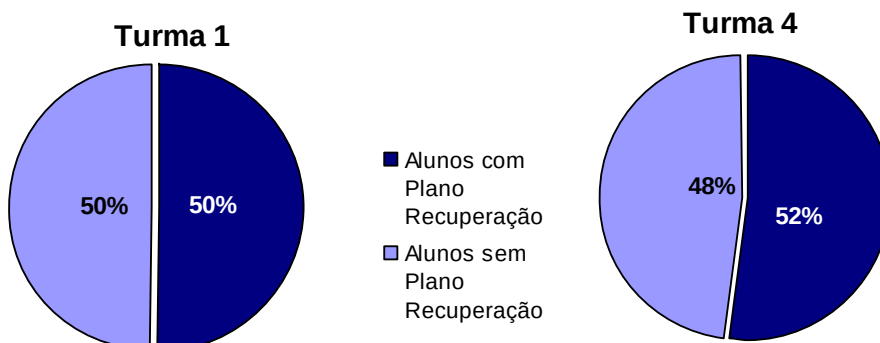
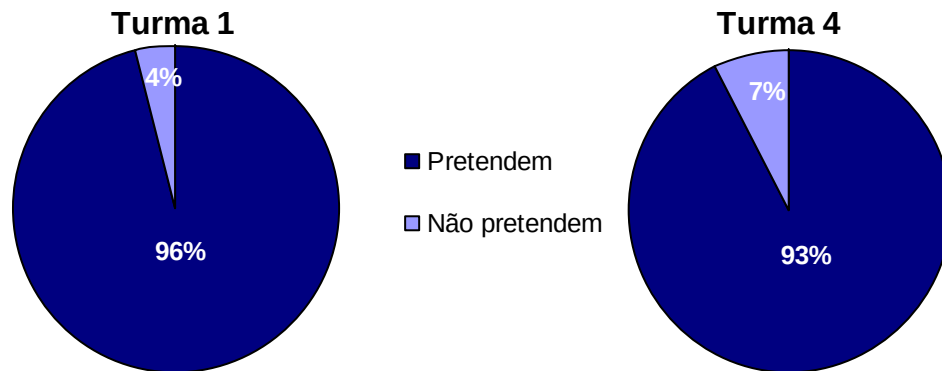


Gráfico 9 – Alunos com Plano de Recuperação



Se a esta situação de dificuldades de aprendizagem e retenções juntarmos os factores eleitos pelos alunos como responsáveis pelo seu insucesso escolar - falta de atenção/concentração; falta de hábitos de estudo; indisciplina na sala de aula; desinteresse pela disciplina e esquecimento dos conteúdos -, facilmente se evidencia e justifica a necessidade da intervenção planificada da DT através do PEF. Ainda mais, quando a esmagadora maioria dos alunos pretendia fazer prosseguimento dos estudos, 25 alunos em cada uma das turmas, correspondendo a 96% na Turma 1 e 93% na Turma 4.

Gráfico 10 – Alunos que Pretendem Prosseguir Estudos

Na senda de melhor descrever o perfil de cada uma das turmas, recorreremos às actas dos Conselhos de Turma do ano lectivo anterior à implementação do PEF, verificando-se que o corpo docente da Turma 1 salientava que,

“ (...) É uma turma muito heterogénea e o comportamento de vários alunos foi perturbador do bom funcionamento das aulas. Todavia, foi também realçado o facto de vários alunos terem um comportamento e postura exemplares. Quanto ao aproveitamento, o Conselho de Turma considera-o satisfatório, embora muito aquém das potencialidades da maioria dos alunos, reflexo da heterogeneidade referida.” (Acta CT T1, 25/06/2008)

“ (...) Razões que foram enumeradas pelos diferentes professores da turma e que são: atitudes de desconcentração nas actividades das aulas, falta de atenção, conversa difusa e de fundo impeditiva do bom andamento das aulas, motivos aos quais se juntam grande falta de empenho nas tarefas indicadas para casa e nas aulas e falta de responsabilidade em manter o material, indispensável às diferentes disciplinas, ordenado e presente ao longo de todas as aulas. Por exemplo, há vários alunos que nem o caderno diário têm organizado; apresentam uma postura completamente inadequada o que gorou todas as expectativas dos professores, que maioritariamente os conhecem desde o ano transacto. (...) O Representante dos Pais referiu o comportamento dos alunos que tem vindo a ser, já desde há algum tempo, motivo de preocupação partilhada durante os contactos com a Directora da Turma e de acordo com indicações dos restantes professores. Assim, reafirmou que alguns pais ainda não se aperceberam que não se pode culpar os professores pelo mau comportamento dos alunos.” (Acta CT T1, 16/12/2007)

Na acta Turma 4, ficou registada a preocupação de todos os professores:

“ (...) Existe um grande número de alunos que continua a revelar inúmeras dificuldades de aprendizagem, de autonomia, de responsabilidade individual e de hábitos contínuos e persistentes de trabalho; continuam a verificar-se também dificuldades ao nível da retenção e aplicação dos conhecimentos. O comportamento dos alunos é razoável, embora haja alunos irrequietos que impedem um ambiente de concentração adequado. O aproveitamento considera-se pouco satisfatório, pois apesar do número de alunos que não transitou ser baixo, grande parte dos alunos transitou com dificuldades que só um trabalho mais persistente dos próprios conduzirá ao sucesso no final de ciclo.” (Acta CT T4, 26/06/2008)

“ (...) Os maus resultados reflectem a atitude na sala de aula e a falta de empenho nas actividades de casa; não há esforço para ler e tentar compreender os exercícios; a falta de trabalho é característica da maioria dos alunos; fazem tudo muito na superficialidade; não têm métodos de trabalho e muitas vezes não trazem o material necessário para a aula; a maioria dos alunos frequenta um centro de estudos mas o tempo lá passado não é devidamente aproveitado, distraem-se na aula a pensar que vão aprender no centro de estudos; na aula não fazem as tarefas na sua totalidade porque estão a conversar ou distraídos e por isso levam mais trabalho para o TPC. Os alunos não entendem que têm que se empenhar e a maioria não quer investir nas suas aprendizagens; no entanto alguns alunos evidenciaram alguma melhoria. Concluindo o que falta aos alunos é essencialmente empenho e vontade de aprender. (...) A representante dos Encarregados de Educação que não teve informações a dar, pois os pais não lhe fizeram chegar qualquer informação. Tem a sensação de que há um alheamento dos pais em relação à vida de seus filhos na escola.” (Acta CT T4, 17/12/2007)

Assim, embora diferentes, as duas turmas mereciam uma atenção redobrada para alcançarem, com sucesso, o final do Ciclo, motivo pelo qual a DT concebeu o PEF, na convicção de que uma colaboração próxima e objectiva entre as duas instâncias educativas seria uma mais-valia para o sucesso almejado por todos.

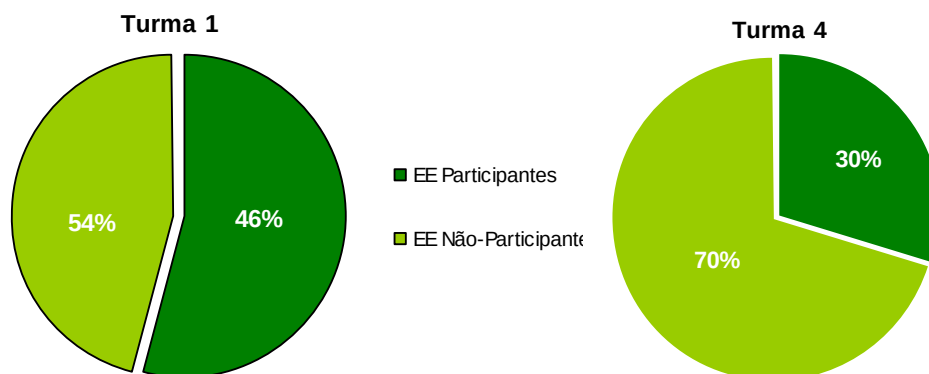
Encarregados de Educação

Este projecto trouxe os encarregados de educação para a escola, levando-os a analisar a vida escolar e a manifestar a sua opinião acerca da mesma.

T4EE1

Os EE participantes no PEF, no conjunto das duas turmas eram em número de 33, 14 da Turma 1 e 19 da Turma 4., correspondendo a 54% e 70% respectivamente, pelo que estava cumprido um dos pressupostos da Matriz de Planeamento - *encontrar feedback positivo em mais de 50% dos EE* (cf. Parte II, 5.4.1, Quadro 20).

Gráfico 11 - EE Participantes e Não-Participantes no PEF



No sentido de se poder fazer a comparação entre os EE Participantes e os EE Não-Participantes, apresentamos de seguida a caracterização de cada um dos grupos.

Quadro 26 - Caracterização dos EE Participantes no PEF

Itens \ Turma	Turma 1	Turma 4
Total de EE	26	27
Nº de participantes	14 ⇔ 54%	19 ⇔ 70%
Modo de presença	Casal 3 ⇔ 21% Mãe 10 ⇔ 72% Pai 1 ⇔ 7%	Casal 3 ⇔ 16% Mãe 16 ⇔ 84%
Idade	Entre 30-40 anos 3 Entre 41-50 anos 11 Maior de 50 anos 3	Entre 30-40 anos 4 Entre 41-50 anos 16 Maior de 50 anos 2
Habilitações	4º Ano 3 ⇔ 17% 6º Ano 2 ⇔ 12% 9º Ano 7 ⇔ 41% 12º Ano 3 ⇔ 18% Licenciatura 2 ⇔ 13%	4º Ano 2 ⇔ 9% 6º Ano 5 ⇔ 23% 9º Ano 5 ⇔ 23% 12º Ano 7 ⇔ 32% Licenciatura 3 ⇔ 13%
Profissão	Agente Seguros 1 Doméstica 3 Empregado de caixa 1 Estudante 1 Fisioterapeuta 1 Limpezas 3 Operário fabril 3 Empresário 1 Polícia 1 Secretária 1 Vendedor 1	Doméstica 7 Empresário 1 Funcionário Público 4 Limpezas 4 Oficial de Justiça 1 Operário fabril 1 Polícia 1 Professor 2 Psicólogo 1

Fonte: PCT 2008-2009

Quadro 27 - Caracterização dos EE Não-Participantes no PEF

Itens \ Turma	Turma 1	Turma 4
Total de EE	26	27
Nº de Não Participantes	12 ⇔ 46%	8 ⇔ 30%
Idade	Entre 30-40 anos 7 Entre 41-50 anos 19 Maior de 50 anos 3	Entre 30-40 anos 8 Entre 41-50 anos 16 Maior de 50 anos 1
Habilitações	4º Ano 11 ⇔ 38% 6º Ano 9 ⇔ 31% 9º Ano 3 ⇔ 10% Secundário 4 ⇔ 14% Licenciatura 2 ⇔ 7%	4º Ano 10 ⇔ 32% 6º Ano 7 ⇔ 23% 9º Ano 6 ⇔ 19% Secundário 6 ⇔ 19% Licenciatura 2 ⇔ 7%
Profissão	Agente Seguros 1 Auxiliar Hospitalar 1 Cabeleireira 1 Carpinteiro 2 Condutor 2 Construtor civil 1 Contabilista 2 Doméstica 2	Advogado 1 Agricultor 2 Carpinteiro 3 Condutor 1 Doméstica 2 Empregado armazém 1 Empresário 4 Estudante 1

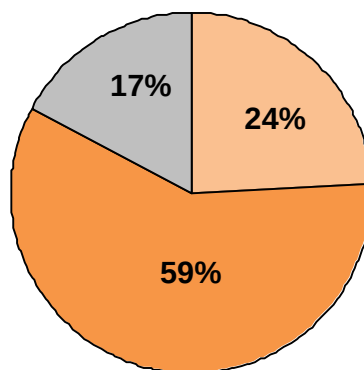
Profissão	Electricista	1	Funcionário Público	2
	Empregado de mesa	1	Limpezas	1
	Empresário	4	Operário fabril	3
	Fiscal	1	Ourives	1
	Limpezas	3	Reformado	1
	Polícia	2	Segurança	1
	Reformado	3	Serralheiro	2
	Vendedor	1	Vendedor	1

Fonte: PCT 2008-2009

Fazendo uma análise comparativa do escalão etário dos EE, verificamos que há semelhança entre os EE Participantes e os EE Não-Participantes, predominando o escalão etário entre os 41 e 50 anos.

Gráfico 12 – Escalão Etário dos EE Participantes no PEF

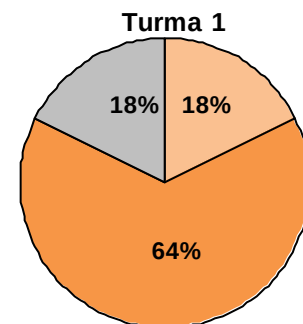
Idades - Total das Turmas 1 e 4



30 a 40 anos

41 a 50 anos

+ de 50 anos



Turma 4

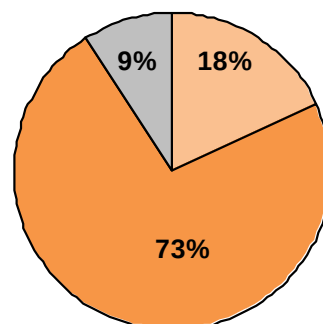
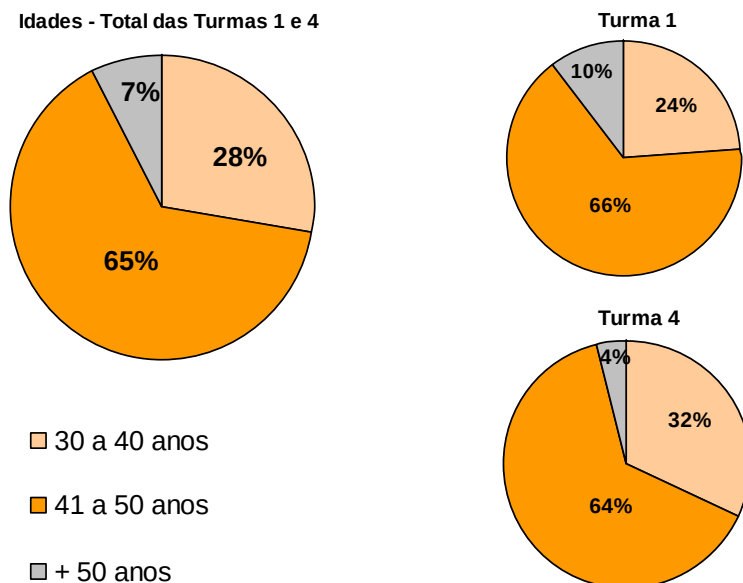
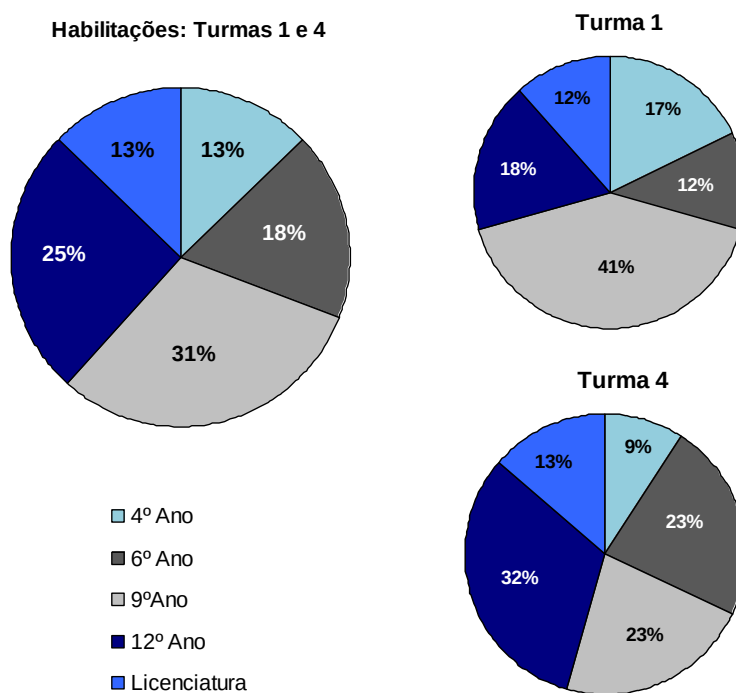


Gráfico 13 – Escalão Etário dos EE Não-Participantes no PEF



Quanto ao percurso académico da maioria dos EE Participantes, verifica-se que 62% se situava na escolaridade básica, havendo apenas 31% de EE com o 9º Ano. No conjunto das duas turmas apenas 13% dos EE Participantes possuía curso superior, havendo 25% de EE Participantes com o 12º Ano.

Gráfico 14 - Habilitações dos EE Participantes no PEF

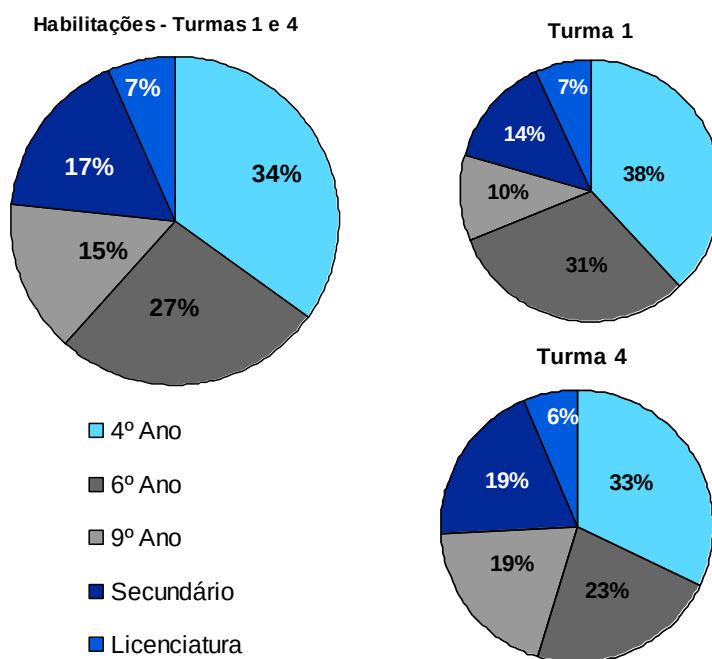


Esta situação não era muito diferente da realidade dos EE Não-Participantes no PEF, como se pode verificar nos gráficos a seguir apresentados. Verifica-se que a escolaridade básica ocupa a grande mancha do gráfico, correspondendo a 79% para a Turma 1 e a 74% para a Turma 4. No conjunto das duas turmas, existem 17% de EE Não-Participantes com Licenciatura, correspondentes a 13% de EE Participantes com igual grau académico. O maior número de EE Não-Participantes portadores do 4º ano de escolaridade, correspondente a 35% para o conjunto das duas turmas, pensamos estar relacionado com o facto de este ser maioritariamente masculino (já anteriormente fizemos referência ao facto de o género maioritário dos EE Participantes ser o feminino), uma vez ser muito frequente, no passado, as famílias colocarem desde cedo os filhos-homens a trabalhar, habitualmente nas pequenas oficinas de carácter familiar existentes na área da ourivesaria e marcenaria, não só para ajudar no sustento da família, como também para aprenderem cedo uma arte e, não raras vezes, para resolver problemas de indisciplina e insucesso na escola. Várias destas situações foram relatadas à DT pelos EE ou pelos próprios alunos, em contexto de explicar algumas situações de desinteresse pela escola e indisciplina dos alunos.

Comentários dos Encarregados de Educação

“Que hei-de fazer, sai ao pai. Olhe, senhora professora, eu era bem pior pois até fugia da escola. A minha mãe via-se consumida e o meu pai cansou-se das chamadas da escola e resolveu o assunto: pôs-me a trabalhar com ele.” (T4EE15)

Gráfico 15 - Habilitações dos EE Não-Participantes no PEF

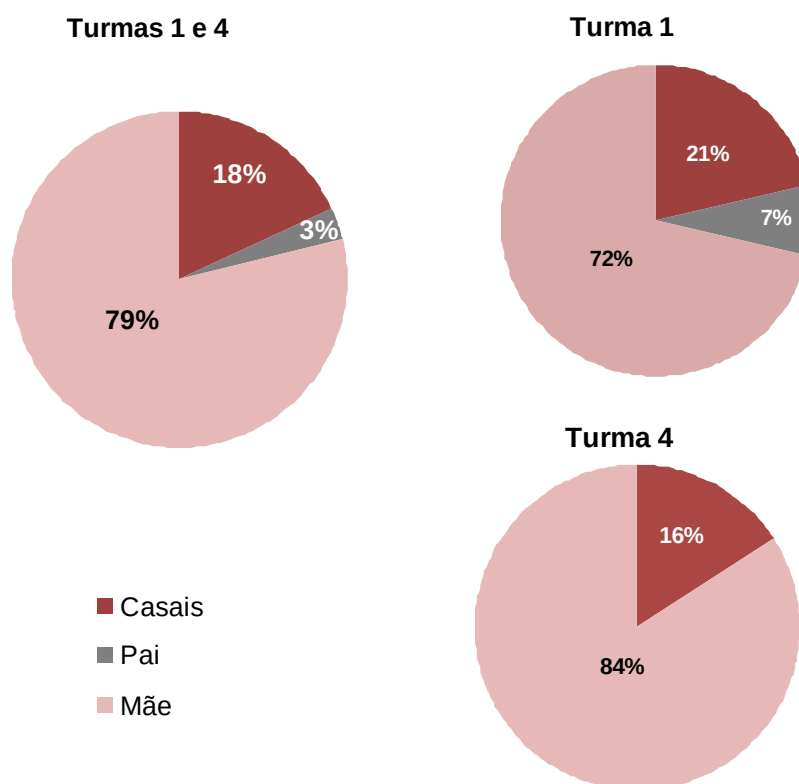


Da constatação desta realidade derivaram alguns dos objectivos do PEF - *incentivar a qualificação dos EE; capacitar os EE de competências para acompanharem os alunos na realização dos trabalhos escolares* - bem como algumas das estratégias/actividades levadas a efeito, sobre as quais nos debruçaremos na Parte III, 6.3.

Na linha de Don Davies, a DT defendia que as soluções para o fracasso escolar dos alunos provenientes de famílias de baixos rendimentos e escolaridade não podiam ser encontradas, apenas, com mudanças técnicas nas escolas e que, embora a Escola seja a principal responsável pelo sucesso escolar das crianças, não podia responsabilizar-se sozinha por tão grande tarefa. Assim, ciente de que os EE são modelos de identificação para os filhos, pelo PEF promoveu dinâmicas de colaboração e envolvimento dos EE na educação para que pudessem mostrar aos educandos que a educação é importante.

No que ao modo de presença dos EE nas reuniões diz respeito, ao longo do ano lectivo, seis EE, correspondente a 18%, marcaram presença em casal; apenas um era representado pelo pai, correspondente a 3%, sendo a maioria de 79% representada pelo sexo feminino, com a presença de 23 mães, ou quem no seu lugar assumia a responsabilidade de orientar e cuidar da educação dos alunos.

Gráfico 16 - Modo de Presença dos EE Participantes no PEF



A grande maioria das presenças femininas no PEF vai de encontro a um outro estudo realizado por Canário (1997), numa escola de ensino básico de Lisboa, que registou serem as mães a acompanhar a vida escolar das crianças em cerca de 80% dos casos. A este propósito, Silva (2003) afirma que “a relação escola-família constitui, claramente, uma relação no feminino” (Silva, 2003, p. 226), mais marcante, apesar de tudo, no 1º Ciclo do Ensino Básico. O PEF revela que, também no 3º Ciclo, são as mães que primam pela presença na escola e pelo acompanhamento dos seus educandos. O autor cita Lightfoot (1978), para associar a Escola à esfera de influência das mães e, conseqüentemente, à sua responsabilidade pelas interações diárias com os professores, facto que não invalida que os pais possam marcar presença nos eventos públicos e nos momentos mais formais de contacto com a Escola. Durante a implementação do PEF, aconteceram várias situações de presença ocasional do pai, ora nos contactos individuais com a DT, em situações de indisciplina recorrente do educando, ora nas visitas de estudo abertas às famílias. Para além da presença habitual da mãe, também o pai marcava presença, como no Sarau Cultural de encerramento do PEF.

No nosso estudo há lugar para todos, pais e mães ou quem tal lugar ocupe no contexto familiar como encarregado da educação dos alunos, perspectivando os EE enquanto educadores, como “sujeitos de parte inteira no processo educativo dos seus filhos, como alguém que põe em prática estratégias educacionais na interacção quotidiana com os seus filhos” (Silva, 2003, p.56). Mais do que meros consumidores da educação, o PEF encara os EE como teóricos sociais práticos (Giddens, 1996), apontando para a necessidade de articulação entre os agentes preferenciais da educação – professores e EE – que têm de aprender uns com os outros, na medida em que lhes são reconhecidas competências educacionais específicas e complementares que devem ser partilhadas para benefício dos educandos e até dos próprios professores e EE. Neste sentido, no PEF, é dado à Família, enquanto colaboradora de excelência, o direito de actuação no percurso escolar dos seus educandos, com base em negociações com os diversos actores para a definição de regras e parâmetros de interacção (Silva, 2003), tendo como horizonte uma verdadeira e efectiva mudança na colaboração Escola-Família, indo para além de uma mera “operação de cosmética” (Silva, 2003).

6.3 Os momentos do PEF

Estas actividades levam a uma aproximação dos vários interlocutores: professores, educandos e educadores, que passam assim a trabalhar activamente e em consonância uns com os outros e em prol de uma formação cada vez mais vasta e harmoniosa dos nossos filhos.

T4EE9

O PEF apresenta um conjunto diversificado de estratégias/actividades, inscrito no quadro conceptual das teorias de Bronfenbrenner (1987) e de Epstein (2004; 2005), anteriormente explicitadas no enquadramento teórico-conceptual (cf. Parte I, 3.2).

Alicerçado na convicção de que os alunos aprendem mais e melhor quando a Escola, a Família e a Comunidade trabalham juntas para apoiar a sua aprendizagem e desenvolvimento, o PEF inscreveu-se no quadro conceptual da Teoria da Sobreposição das Esferas de Influência (cf. Parte I, 3.2), perspectivando um papel central e activo para o aluno na interacção dialogante e constantemente negociada entre as três instâncias educativas.

Promovendo uma prática pedagógica alicerçada numa visão integradora e abrangente do aluno entendido no seu todo, na medida em que os diferentes níveis do ambiente ecológico em que ele se desenvolve - microssistema, mesossistema, exossistema macrossistema e cronossistema - estabelecem relações de inclusão e não relações laterais entre si, o PEF enquadra-se na Teoria Ecológica de Sistemas (cf. Parte I, 3.2), tendo como horizonte o desenvolvimento harmonioso dos alunos. Procurando responder às diferentes necessidades/exigências de colaboração e intervenção das famílias na Escola, o PEF incluiu actividades inscritas nos seis níveis da Tipologia de Colaboração Escola-Família-Comunidade - parentalidade, comunicação, voluntariado, aprendizagem em casa, tomada de decisões e colaboração com a comunidade (cf. Parte I, 3.2) -, procurando ajudar as famílias a comprometerem-se, activa e visivelmente, com a aprendizagem dos alunos, de forma produtiva e positiva.

Ancorado neste quadro conceptual, o PEF desenvolveu diversas actividades/estratégias que passamos a apresentar e a descrever pormenorizadamente, dando assim cumprimento à fase de aplicação/implementação preconizada por Serrano e pelo Programa MPPO (cf. Parte II, 5.4.1).

No sentido de proporcionar uma compreensão mais ampla e profunda de cada actividade/estratégia implementada, à medida que procedermos à sua apresentação, faremos também, a par e passo, a descrição da forma como decorreu, as várias etapas e diligências levadas a cabo para a sua concretização, as atitudes, sugestões e comentários dos diferentes participantes, enfim, a descrição minuciosa de tudo o que entendemos ser

relevante para a ampla compreensão de cada estratégia em si e do PEF na sua globalidade. Uma vez que existem actividades que se desenvolvem em simultâneo no decorrer do PEF (nos meses de Novembro, Janeiro e Abril as reuniões trimestrais de EE e todos os professores ocorrem em simultâneo com a reunião mensal de EE e DT, tal como foi anteriormente explicitado no Quadro de Planeamento (cf. Parte II, 5.4.1, Quadro 20), sempre que tal acontecer apresentaremos a descrição do seu desenvolvimento em simultâneo, não só por ser mais fiel à realidade, como para evitar repetições, a nosso ver desnecessárias.

6.3.1 Reuniões mensais de EE e DT

Com esta iniciativa senti-me mais motivada para conversar com a minha filha sobre as aulas, a escola, os colegas e mesmo os professores, pois ao frequentar as reuniões aproximei-me dessas pessoas, quase como fazendo parte de uma família. Foi uma forma de eu e a minha filha termos o mesmo tipo de relações: pais-filhos-professores.

T4EE19

Estas reuniões mensais, inscritas nos Níveis 1 e 2 - parentalidade e comunicação - da Tipologia de Epstein, pretenderam promover a comunicação e a interacção Escola-Família e interfamílias, como forma de romper amarras e encontrar respostas educativas para as realidades vividas, numa perspectiva de Escola que é “vida com tempo para pensar a vida, lugar de muitos encontros e de muitos começos. Lugar para aprender e sentir o mundo num despertar de fomes novas que nenhum visível sacia” (Baptista, 2005, p. 63). Nesta Escola e numa relação de frente a frente, a DT esperava e procurava o melhor do Outro, numa atitude de acolhimento e desejo de caminhos a trilhar, entendendo que este caminhar é fazer progressos no bem, é seguir em frente para uma vida com sentido.

“ (...) Onde há seres humanos que aceitam e apreciam outros seres humanos e se esforçam por dialogar com eles, as diferenças culturais deixam de ser um *casus belli*. Podemos ser diferentes e viver juntos, e podemos aprender a arte de viver com a diferença, respeitando-a, salvaguardando cada qual a sua diferença e aceitando a diferença do outro. (...) E talvez estejamos, então, mais preparados para enfrentar a enorme tarefa que, queiramos ou não, temos por diante e que marcará a totalidade da nossa vida: o dever de dotarmos de humanidade a comunidade dos homens.” (Bauman, 2006, p. 85-86)

Neste contexto de convivência positiva com a alteridade de ser, estas reuniões mensais de EE e DT propunham-se ser tempo de:

- a) Reflexão sobre temáticas relacionadas com a educação e a formação integral do indivíduo;
- b) Partilha de testemunhos/orientações sobre a forma de como conseguir, com sucesso, acompanhar os alunos nos trabalhos escolares e na superação das dificuldades diagnosticadas periodicamente;
- c) Identificação/partilha das dificuldades e sucessos experienciados pelos EE no acompanhamento escolar dos alunos (Apêndice I);
- d) Estabelecimento/reformulação de objectivos e estratégias mensais de acompanhamento dos alunos, visando uma actuação conjunta e concertada entre EE, DT e professores (Apêndices II e III).

Pretendia-se, assim, que estas reuniões, mensais e trimestrais ajudassem a DT e os professores a obterem mais informações sobre os alunos, a estimular o apoio das famílias ao trabalho dos professores e ao estudo dos educandos, a possibilitar uma melhor compreensão dos EE face ao funcionamento da Escola, a desenvolver uma crescente relação de confiança e compromisso com os EE, através de uma colaboração activa onde se comuniquem e partilhem preocupações, sugestões e tarefas para a melhoria dos alunos e da Escola, na sua globalidade (Marques, 2001).

Sabendo que o sucesso de uma reunião depende, em muito, da sua preparação, a DT dedicou especial cuidado e atenção à preparação e planificação de cada uma das reuniões, atendendo a um conjunto de aspectos indispensáveis para o bom desempenho e desenvolvimento das mesmas. Assim, cada uma das reuniões obedeceu a um plano prévia e cuidadosamente traçado pela DT: a preparação da reunião; a condução da reunião e a pós-reunião, designada por Henderson *et al.* (1994) como *follow-up*.

Preparação das reuniões

A fase de preparação de cada reunião, sendo crucial para um bom desempenho (Marques, 2001), exigiu que a DT desenvolvesse um conjunto de diligências:

- Marcação do horário e duração de cada reunião (que devem ser cumpridos),
- Escolha e preparação da sala mais adequada para melhor receber os EE;
- Estabelecimento dos objectivos e da ordem de trabalhos;
- Redacção da convocatória, da qual devem constar todos os aspectos anteriormente referidos;

- Recolha de informações sobre a turma junto dos professores;
- Preparação dos materiais a entregar aos EE;
- Organização da sua intervenção, antecipando as questões ou dúvidas que pudessem ser levantadas pelos EE.

Assim, e no que diz respeito à **marcação do horário**, a DT deu a possibilidade de escolha aos EE, de acordo com a sua disponibilidade, ciente de que só assim poderia «garantir» a sua presença nas reuniões (Estrela & Villas-Boas, 1997). Nos dois grupos-turma, a opção dos EE para o dia das reuniões recaiu na terça-feira, pelas 21h, do que resultou que, ao longo do ano lectivo, a DT realizou uma reunião mensal com cada turma, à terça-feira, em semanas diferentes, excepção feita para os meses de Dezembro, Março e Junho, coincidentes com o final de cada um dos períodos. Desta forma o PEF dava cumprimento ao Desafio Tipo 2 da Tipologia de Colaboração Escola-Família-Comunidade de Epstein (cf. Parte I, 3.2).

Relativamente à **escolha e preparação da sala** mais adequada para melhor receber os EE, a DT antecipadamente requisitava a sala nobre da escola que, pelo espaço disponível, possibilitava que a disposição dos lugares fosse em forma de mesa-redonda, facilitando a visibilidade, a comunicação e a interacção entre todos os presentes. Em cada dia de reunião, a DT chegava antecipadamente à escola para preparar a sala e os materiais, audiovisuais e outros, necessários ao desenvolvimento da reunião (Marques, 1997), podendo desta forma estar inteiramente disponível para receber e acolher a chegada dos EE.

No que à **convocatória** diz respeito, a DT teve sempre o cuidado de na sua redacção, indicar, para além da data, hora e sala da realização da reunião, a ordem de trabalhos (Apêndices IX a XIII), dando assim a possibilidade de os EE se prepararem para intervir, colocando dúvidas e apresentando propostas (Marques, 1997).

Também para cada reunião, a DT antecipadamente procedia à **recolha de informações sobre os alunos**, junto dos professores do CT, para melhor informar os EE durante a reunião sobre o percurso dos seus educandos. No sentido de facilitar e uniformizar tais informações, a DT criou um quadro de registo por aluno, do qual constavam as diversas disciplinas e os itens sobre os quais pretendia informações (Apêndices IV e V). Esse quadro, enviado via *email* a todos os professores para ser preenchido, era depois devolvido à DT pela mesma via. Cabia à DT fazer a compilação de todas as informações numa ficha informativa para cada um dos alunos que, na reunião era entregue a cada EE. Cabia ainda, nesta fase de preparação das reuniões, decidir sobre as temáticas de reflexão

a apresentar, de modo a que a DT procedesse ao trabalho de pesquisa e selecção, produção e organização dos materiais necessários. Descrevemos, de seguida, todo o processo de selecção de cada uma das temáticas apresentadas, das circunstâncias e intencionalidade que lhes estiveram subjacentes.

Escolha das temáticas de reflexão

Ao longo do PEF, a reflexão sobre temáticas relacionadas com a educação e a formação integral do indivíduo, acompanhada da distribuição de materiais informativos para todos os EE, na linha do defendido por Epstein e Jansorn (2004), procurou abrir horizontes de um caminho com sentido, para mais e melhor humanidade; pretendeu desenvolver as potencialidades educativas das famílias no acompanhamento da vida escolar dos seus educandos e as suas competências de cidadania social. Desta forma, o PEF dava cumprimento ao Desafio Tipo 1 e 2 da Tipologia de Colaboração Escola-Família-Comunidade de Epstein (cf. Parte I, 3.2).

A escolha das temáticas foi condicionada e orientada por uma intencionalidade clara da DT de responder às necessidades sentidas no grupo de alunos e EE, através do conhecimento e análise da situação percebida nos contactos individuais existentes entre a DT e os EE, no relacionamento da DT com os alunos e nas conversas/trocas de impressões da DT com os outros professores. Neste contexto, as temáticas eleitas foram:

- *Educação* (reunião de Outubro);
- *Ambiente, Métodos e Técnicas de Estudo* (reunião de Novembro);
- *Opções de Formação Escolar Após o 9º Ano* (reunião de Fevereiro);
- *Autoridade dos Pais* (reunião de Abril).

No **encontro de partida** de todo o percurso do PEF, tornava-se imprescindível que todos os participantes (EE e professores) partilhassem do mesmo querer e do mesmo sentir para o trabalho futuro; partilhassem dos mesmos objectivos e atribuíssem o mesmo significado quando se falasse de educação e de educadores, de co-responsabilidade dos agentes educativos para o desenvolvimento humano, de horizontes de educação integral e de educação para a cidadania activa e responsável, de colaboração Escola-Família como pedra de toque de todo o sucesso. Nesse sentido, para a primeira reunião conjunta de EE e professores, a DT escolheu o tema *Educação*, para o qual criou e apresentou o *powerpoint Sementes de Educação*.

A escolha da **segunda temática** - *Ambiente, Métodos e Técnicas de Estudo* - resultou da conjugação de vários factores:

1. Assumir que a busca de soluções deve ser feita em conjunto, com os EE, incentivando-os a apresentar sugestões (Villas-Boas, 2000);
2. Aproveitar e levar em consideração a opinião de um EE que, na sequência da reunião de Outubro, sugeriu as técnicas e métodos de estudo para temáticas futuras;
3. Responder à situação vivida em cada uma das turmas e às necessidades sentidas por todos, como se pode verificar nos registos das actas e na avaliação intermédia dos alunos.

“ (...) Os alunos admitiram que continuam pouco responsáveis e ainda não sabem organizar o seu tempo, o que provoca faltas no cumprimento das tarefas que se deixam acumular. (...) Em termos de sugestões, a turma concluiu que tem de se mentalizar que a mudança é primeiramente individual, ou seja, cada um deve melhorar o seu comportamento, para que assim a transformação seja geral. Outro importante aspecto a mudar é a organização do tempo, pelo que a turma se comprometeu a planificar melhor os seus afazeres e a definir prioridades.” (Acta AT T1, 9/12/2008)

“ (...) O aproveitamento é fraco e está relacionado com o comportamento, a falta de estudo e falta de interesse por algumas matérias.” (Acta AT T4, 15/12/2008)

(...) Os alunos manifestam falta de trabalho. A dificuldade e complexidade dos conteúdos aumentaram e o empenho da grande maioria dos alunos não corresponde. A maioria dos alunos não realiza um trabalho sistemático e por isso os resultados não são os desejáveis.” (Acta CT T4, 19/12/2008)

“ (...) A maior parte da turma não estuda com regularidade. (...) Os representantes dos alunos reconhecem a necessidade de estudar mais e de organizar melhor o seu tempo de estudo. (...) A professora (...) considera os alunos muito participativos em situação de aula, mas o trabalho em casa não é contínuo nem consolidado, pelo que o aproveitamento é muito irregular, sendo necessária uma mudança individual, para levar à mudança do grupo.” (Acta CT T1, 20/12/2008)

Comentários dos Alunos

“ [O que tem impedido um maior sucesso] *É a nossa falta de estudo e de atenção*” (T4A25).

“ [O que tem impedido um maior sucesso é] *Os alunos não estarem 100% empenhados*” (T4A6).

“ [O que tem impedido um maior sucesso é] *O nosso aproveitamento e o comportamento*” (T4A27).

“ [O que tem impedido um maior sucesso] *É a palavra «alunos». Muitos dizem que vão fazer e no fim não fazem nada*” (T1A7).

4. Alcançar as finalidades e objectivos do PEF: *melhorar o acompanhamento assertivo das famílias nas actividades escolares dos alunos, aumentando o sucesso escolar; promover o sucesso escolar dos alunos através da colaboração parental; capacitar os EE de competências para acompanharem os alunos na realização dos trabalhos escolares; promover um maior acompanhamento dos EE na realização dos TPC, ao longo do ano lectivo.*

Desta conjugação resultou a definição da temática da segunda reunião: *Ambiente, Métodos e Técnicas de Estudo.*

Também a escolha da **terceira temática** – *Opções de Formação Escolar Após o 9º Ano* - resultou da sugestão/pedido de vários EE manifestada na reunião de Novembro. Ao serem informados do trabalho de orientação vocacional e profissional que o SPO iria desenvolver com os alunos, ao longo dos 2º e 3º Períodos, relacionada com as opções de formação e prosseguimento de estudos, vários EE manifestaram o seu desconhecimento sobre as diversas opções existentes e pediram que se realizasse para eles uma sessão de esclarecimento sobre o assunto, em data anterior ao início do trabalho a desenvolver com os alunos para que, dessa forma, se sentissem informados e mais capacitados para acompanhar e apoiar as escolhas dos seus educandos. A DT registou tal pedido, pediu a colaboração do SPO e a sessão de esclarecimento foi agendada para Fevereiro.

Estas decisões da DT evidenciavam a sua preocupação em dar resposta às necessidades dos participantes, muito na linha de Marques (2001) quando sugere que o professor deve recolher informações sobre necessidades sociais e educacionais das famílias, procurando saber “o que é que os pais pensam que a escola pode fazer em benefício deles e dos seus filhos” (Marques, 2001, p. 46). Evidenciam também a sua convicção de co-autoria e co-responsabilidade no desenvolvimento do PEF, fazendo dos EE verdadeiros agentes activos do processo, num clima de abertura e partilha de opiniões/sugestões que, depois de devidamente reflectidas e ponderadas, se transformaram em decisões assumidas e levadas a cabo. Encontramos, assim, uma DT que se envolve activamente na causa da investigação, procedendo à recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais (Bogdan & Biklen, 1994). Ela escutava e observava para conhecer e actuar, procurando que essa actuação tivesse o envolvimento de todos os actores, na busca de soluções partilhadas para os problemas reais do grupo, visando a mudança, a transformação e a melhoria da realidade (Marques, 2001).

A opção pela **quarta temática** - *Autoridade dos Pais* - derivou também da análise do percurso feito em cada uma das turmas e da comunicação entre a DT e os EE, quer durante as reuniões do PEF, como ao longo dos encontros nos horários de atendimento individual.

Em cada uma das turmas, persistia a dificuldade de muitos alunos para cumprir o horário de estudo em casa, a realização dos TPC, as regras da sala de aula, aspectos que se revelavam impeditivos da evolução positiva dos alunos para mais e melhor sucesso, referidos pelos professores, EE e alunos, quer nas actas de CT, como nas avaliações intermédias de evolução dos resultados.

“ (...) A maior parte dos alunos continua a não fazer os trabalhos de casa; são pouco responsáveis, desconcentrados e com grandes dificuldades em assimilar os conhecimentos. (...) O aproveitamento é mau e continua a haver recados nos cadernos diários que não são assinados. (...) Há alunos que não passam o caderno diário, a não ser que sejam obrigados, não fazem os trabalhos de casa, nem trazem material.” (Acta CT T4, 19/12/2008)

“ (...) Há alunos que continuam a não trazer o material necessário para as aulas e que ficam aborrecidos por não lhes ser permitido fazer o que querem na aula, não revelando empenho na construção das suas aprendizagens. Nota-se a pressão dos Encarregados de Educação para que os seus educandos façam os trabalhos de casa, mas estes não são bem-feitos, pois ou copiam pelos colegas ou pelas soluções, o que impossibilita a recuperação desses alunos. (...) Em conclusão o Conselho de Turma considera que os alunos revelam falta de maturidade, de empenho e grandes dificuldades na aquisição de conteúdos. Os alunos não questionam os professores no sentido de esclarecerem as dúvidas que vão surgindo no decorrer das tarefas. O comportamento continua muito instável. Todos, pais e professores, são unânimes em realçar a falta de maturidade e as dificuldades ao nível da abstracção, da maioria dos alunos. Não pode, no entanto, deixar de ficar registado e enfatizado o trabalho de um pequeno grupo de alunos que é muito empenhado, revelando progressivamente uma evolução positiva, resultando daí muito bons resultados.” (Acta CT T4, 30/03/2009)

“ (...) Alguns alunos revelam comportamentos não adequados à idade, tendo brincadeiras muito infantis dentro e fora da sala de aula (...). De uma maneira geral os alunos estiveram mais agitados e menos concentrados, o que se reflectiu no aproveitamento. (...) Muitos alunos não cumpriram os prazos estabelecidos para a apresentação dos trabalhos.” (Acta CT T1, 31/03/2009)

Os próprios alunos faziam referência à necessidade de um maior controlo dos pais para se verificar uma alteração da situação.

Comentários dos Alunos

“Para melhorar os resultados é preciso um maior controlo por parte dos pais em relação aos alunos” (T1A17).

“Este projecto ainda não resultou muito bem porque os alunos ainda não melhoraram” (T4A4).

“Há muita brincadeira na turma – esse é o principal problema” (T1A5).

Também nos EE, a DT encontrava concordância relativamente à situação descrita, evidenciando-se algum desalento da parte de vários EE por se sentirem impotentes para alterar tal realidade. Por outro lado, alguns EE deixavam transparecer algum receio/insegurança em contrariar a vontade e as rotinas dos seus educandos, no que respeita ao cumprimento de horário de estudo, verificação dos cadernos diários e das tarefas escolares, número de horas dedicadas à televisão, uso de telemóvel e computador, durante as horas dedicadas ao estudo e ao descanso nocturno.

Comentários dos Encarregados de Educação

“Os alunos apresentam uma evolução lenta, devido à preguiça que se tem revelado difícil de combater” (T4REE1).

“ [O que tem impedido um maior sucesso é a] Falta de empenho dos encarregados de educação em relação aos educandos, pois não encaminham profundamente os educandos” (T4EE18).

“Foi um processo bastante moroso, com muitas dificuldades, para incutir responsabilidade e objectivos no meu filho” (T4REE2).

“Também nós temos que aprender a trabalhar com eles [alunos] e isso faz-se com persistência” (T4EE9).

“Gostaria de ter uma fórmula para que o resultado seja mais positivo, mas como não há. É só o trabalhar e não desistir que pode resultar” (T4EE9).

“Penso que este projecto é muito bom. Contudo, o 1º passo deve ser o dos EE e, no meu entender, o problema é que os próprios pais não estão a ser honestos com o trabalho que está proposto, reflectindo-se assim nos resultados dos alunos” (T4EE11).

Perante este panorama, considerado por todos nada propiciador de progresso e sucesso, quer individual como do conjunto dos envolvidos no PEF, entendeu a DT dedicar uma das reuniões à reflexão sobre as questões da autoridade dos pais, alicerçada no esclarecimento e definição de conceitos (autoridade/autoritarismo, exigência/ permissividade, obediência, acompanhamento e orientação, entre outros), na identificação de critérios e nos benefícios alcançados.

Verifica-se, assim, que a comunicação entre a DT e os diferentes actores desempenhou uma função essencial no desenvolvimento do PEF, permitindo à DT compreender a situação, estar sensível às diferentes hipóteses de mudança, elaborar propostas e materiais de reflexão, decidir e iniciar um processo de mudança. Actuando como catalisador, a comunicação surgiu como agente que iniciou e facilitou a mudança planificada que se pretendia eficaz no programa de intervenção (Goyette & Lessard-Hébert, 1988).

Importa ainda evidenciar que todas as temáticas de reflexão apresentadas obedeceram a um trabalho de pesquisa e preparação da DT, de modo a que a apresentação fosse fundamentada e legitimada em autores e estudos das Ciências da Educação e da Psicologia, e não uma mera exposição da opinião da DT ou dos professores. Com este trabalho de investigação e fundamentação das temáticas de reflexão escolhidas, a DT procurou produzir um saber de mudança, na acção e pela acção, numa interacção recíproca com os diferentes actores sociais aos quais se dirigia essa mudança, comportando assim uma dimensão educativa e reeducativa (Rhéaume, 1982). As pessoas eram perspectivadas pela DT como sujeitos que se auto-analisam e com os quais ela colaborava, podendo os casos individuais ser fonte de conhecimento. A DT pretendeu construir planos de intervenção que permitissem alcançar os objectivos desejados, tendo como estratégia de desenvolvimento do conhecimento a criação de situações propícias para a aprendizagem e como critérios de sucesso a verificação dos resultados das acções empreendidas e a sua comparação com os previstos (Susman & Evered, 1978).

Associado ao trabalho de auscultação de opiniões, observação da realidade, selecção das temáticas e produção dos materiais, a DT pesquisava/preparava textos informativos e bibliografia, que associassem um conteúdo significativo e uma linguagem simples, não técnica, para no final de cada encontro oferecer aos EE, com a intenção de que o tema tratado na reunião pudesse ser consolidado e aprofundado, fazendo eco no seio familiar, muito na esteira de Marques (2001, p.48), quando afirma que “a educação dos pais constitui um importante instrumento para a aproximação da escola aos pais”. Desta forma, o PEF cumpria mais um Desafio de Tipo 1 e 2 da Tipologia de Colaboração Escola-Família-Comunidade (cf. Parte I, 3.2).

Para além de todo este trabalho, a DT planificava cada momento da condução reunião, para que a sua intervenção fosse clara, objectiva e assertiva, alavanca da participação e intervenção dos EE, num ambiente de à vontade e partilha conducente à concretização dos objectivos estabelecidos em cada ordem de trabalhos.

Condução das reuniões

Terminada a fase de preparação, a DT dedicava especial cuidado à fase de condução de cada reunião, procurando cumprir todas as indicações de Marques (2001): pontualidade de início e fim da reunião, disposição dos lugares na sala; forma de receber, ouvir e dar a palavra aos EE, procurando incentivar os mais tímidos a dar a sua opinião, a apresentar dúvidas e sugestões; postura de atenção, profissionalismo e serenidade ao longo da reunião, nunca fazendo comentários públicos sobre aspectos particulares de um aluno

nem revelando descontrolo emocional ou perda da serenidade perante críticas ou atitudes provocatórias; uso de linguagem acessível e adequada, tendo o cuidado de não monopolizar a palavra nem interromper as intervenções dos participantes.

Em cada reunião do PEF, a DT procurou criar um **ambiente receptivo e acolhedor**, propiciador de proximidade e à vontade, concretizado no respeito, no diálogo e na partilha entre todos os participantes: EE e DT, EE e Professores, EE e EE. Para tal, tinha o cuidado de chegar à escola antecipadamente para proceder a todos os preparativos, podendo à hora marcada para o início da reunião, estar já disponível para o acolhimento pessoal de cada um dos participantes. A DT recebia cada um dos EE à entrada da sala onde se realizava a reunião, cumprimentando-os atenta e afectuosamente, num clima de agrado e proximidade. Já todos na sala, dirigia algumas palavras de boas-vindas e agradecimento pela presença de cada um.

Na primeira reunião do PEF, a DT propôs a apresentação de cada um dos presentes, EE e professores, para que todos se pudessem identificar e conhecer pela associação EE/ educando e professor/disciplina. Pretendeu a DT, com esta actividade, quebrar o anonimato e reduzir o distanciamento entre os participantes, criando um clima de mais à vontade e familiaridade entre todos, favorável a um relacionamento na primeira pessoa, com rosto e nome próprio.

Presenças dos participantes

Em cada reunião, a DT solicitava a todos os presentes assinatura da folha de registo de presenças que circulava por todos, quer EE como professores (Apêndices VI, VII e VIII), dando assim cumprimento a um dos meios de verificação da Matriz de Planeamento (cf. Parte II, 5.4.1, Quadro 20). Ao longo do ano lectivo, a assiduidade dos EE às reuniões mensais foi bastante significativa, havendo sempre a preocupação, por parte dos participantes impossibilitados de estar presentes, de justificar a sua ausência, apresentando motivos de carácter profissional e de saúde.

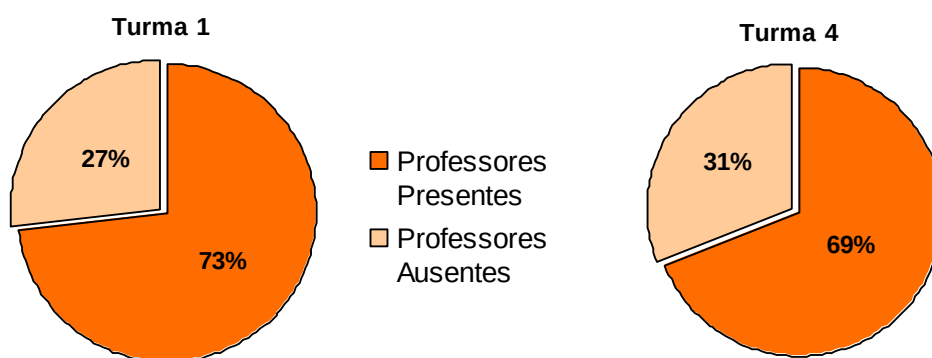
Quadro 28 – Presenças dos Participantes nas Reuniões Mensais

Presenças Meses	Turma 1 Participantes: 14 EE 3 Prof		Turma 4 Participantes: 19 EE 4 Prof	
	EE	Prof.	EE	Prof.
Outubro	12	8	20	9
Novembro	11	3	14	4
Janeiro	13	-	16	-
Fevereiro	14	3	14	3
Abril	11	-	17	-
Maio	15	-	19	-

No que diz respeito à presença dos professores nas reuniões mensais, podemos verificar que não foi constante.

Para as reuniões de Outubro (1ª reunião do PEF), Janeiro e Abril (reuniões que marcavam o início de um novo período escolar), a DT convidou todos os professores do Conselho de Turma a marcarem presença (reuniões trimestrais) para que, em conjunto com os EE, fosse feita uma reflexão sobre o percurso escolar dos alunos, se apontassem as principais dificuldades de cada aluno e se estabelecessem estratégias concertadas de actuação com vista a um maior sucesso. Assim, na reunião de Outubro da Turma 1, marcaram presença 8 professores, dos 11 que faziam parte do Conselho de Turma, correspondendo a 73% do CT, enquanto na reunião da Turma 4 marcaram presença 9 professores dos 13 que compunham o Conselho de Turma, correspondendo a 69% do CT.

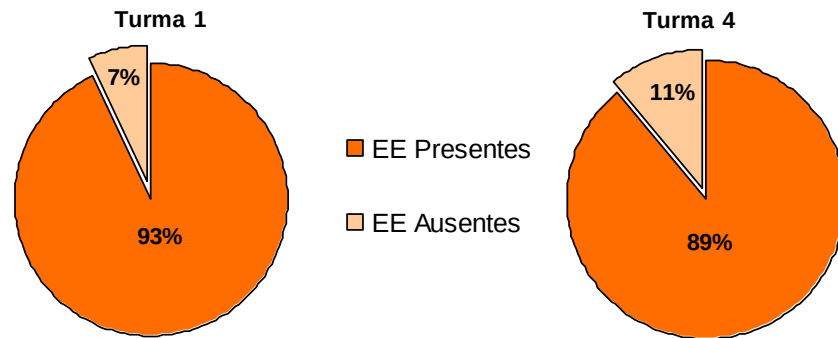
Gráfico 17 – Presenças dos Professores na 1ª Reunião do PEF



Relativamente às reuniões de Janeiro e Abril, os professores entenderam que a DT estava na posse de todos os elementos necessários para informar os EE das dificuldades e das estratégias, uma vez que tinha sido realizado o CT de avaliação do 1º e 2º Períodos respectivamente. Referiram ainda que para essas reuniões havia um conjunto de procedimentos burocráticos a realizar pela DT - assinatura das Fichas Informativas de avaliação; tomada de conhecimento e assinatura dos Planos de Recuperação -, pelo que a sua ausência simplificaria e agilizaria o processo e o decorrer da reunião.

Quanto à reunião de Maio, em grande parte dedicada à colaboração dos EE no Livro de Memórias da Turma e no Sarau Cultural de encerramento do PEF, os professores não estiveram presentes, para possibilitar o trabalho autónomo dos EE, conforme tinha sido acordado entre a DT e os EE na reunião anterior.

Relativamente à presença dos EE nas reuniões mensais ao longo do PEF, a média foi de 13 EE para a Turma 1 e de 17 para a Turma 4, correspondendo a 93% e 89% respectivamente.

Gráfico 18 – Média das Presenças dos EE nas Reuniões Mensais

Regra geral, os EE Participantes que faltavam à reunião justificavam a sua ausência, comparecendo posteriormente em horário de atendimento individual ou contactando a DT por telefone ou *email*, para se inteirarem do que havia sido tratado e decidido na reunião, demonstrando interesse e envolvimento no processo e nas decisões tomadas pelo grupo.

Motivação das reuniões

Continuando na descrição da estrutura das reuniões, após o acolhimento, era apresentado um tema como motivação para o decorrer da reunião, conforme explicação anterior e sugestão de Estrela e Villas-Boas (1997).

O **primeiro tema de motivação – Educação** – na reunião de Outubro, foi apresentado a partir de um *powerpoint* intitulado *Sementes de Educação*. Sobre um fundo musical e visual, era contada a história de uma semeadora de sementes, em terreno aparentemente difícil e de improvável fertilidade, que cansada da «mesmidade» do que observava no seu caminho diário, perseverava numa sementeira diária, movida pela esperança de que fazendo a sua parte, mais tarde ou mais cedo, as flores haviam de florir, apesar dos olhares e opiniões incrédulos de quem a observava. No final da história, o caminho estava visivelmente florido e colorido, proporcionando um espectáculo de grande beleza a quem o presenciava. A semeadora já não estava para «colher os frutos» do seu trabalho, mas outros, os descrentes do passado, ocuparam o seu lugar na tarefa de semear. Terminada a história, o *powerpoint* prosseguia com frases de alguns pedagogos, numa clara simbiose entre a tarefa da semeadora da história e a tarefa do educador na modernidade: «heróis» anónimos que semeiam sonhos numa sociedade que perdeu a sua capacidade de sonhar, apontando caminhos promotores de cidadania activa, responsável e solidária; que contribuem para criar homens e mulheres capazes de fazer coisas novas, seres criativos e descobridores, espíritos tolerantes e solidários com o próximo. Nesta aventura de educar para mais e melhor humanidade, era evidenciado o papel da Escola e da Família como

agentes activos deste grande desafio ético de educar e de construir laços de co-responsabilidade.

Esta apresentação motivou nos EE uma partilha de opiniões e reflexões muito participada, enriquecedora e até emotiva por parte de alguns dos EE Participantes.

Observou-se, neste primeiro encontro, um ambiente de abertura e envolvimento, em que cada um, EE e professor, atentamente acolheu a opinião e reflexão do Outro.

Nas suas notas do diário de bordo, a DT registou:

“Foi muito gratificante e significativo o que se passou no fim da reunião e nos dias que se seguiram. No fim da reunião, vários dos participantes, quer EE como professores, despediram-se pessoalmente de mim, tecendo alguns comentários.

Comentários dos Encarregados de Educação

“Muito obrigado, gostei muito” (T4EE10).

“Parabéns, assim vale a pena vir às reuniões” (T4EE18).

“Gostei muito” (T1EE3).

“Muito obrigado” (T1EE112).

Comentários dos Professores

“Gostei muito” (T4P1)

“Parabéns. Mantiveste-os [EE] «presos» o tempo todo” (T1P1).

“Admiro a forma como geriste todas as opiniões. Eu ia olhando para ti e nunca deixaste transparecer qualquer desagrado. E a calma com que lidaste com aquele pai.... Eu não seria capaz” (T4P3). ()*

(*) *Tratava-se de um pai que tinha chegado bastante atrasado, interrompendo a apresentação que estava a ser feita por cada um dos participantes com um conjunto de perguntas inoportunas e incoerentes, reveladoras de aparente estado de embriaguez. Eu desconhecia o pai, pois nunca tinha comparecido em nenhuma reunião, mesmo nos anos anteriores. Depois de me inteirar que pertencia ao grupo dos convidados para aquela reunião, convidei-o a sentar para ouvir os outros EE e participar na reunião. Ao longo da reunião, o referido pai foi tecendo alguns comentários, aparentemente estranhos e que causavam admiração nos presentes, pois associava as sementes da educação com as sementeiras que fazia no seu trabalho de agricultor. Ouvi-o com muita seriedade, tentando sempre aproveitar e transpor a sua experiência de vida para o que se pretende fazer na educação para o futuro dos educandos. Só mais tarde, é que vim a saber que aquela situação de embriaguez era recorrente e tinha sido omitida pela família, por constrangimento.*

Nos dias seguintes, recebi alguns emails dos EE:

Emails dos Encarregados de Educação

“Olá, desde ontem! Parabéns pela reunião, porque foi útil e ajuda muito, mesmo entre nós (professores, pais e alunos). Parabéns e que tenhamos força.” (T1EE5, 22/10/2008)

“Olá!!!

Bem haja por toda essa jovialidade e força de vontade; não é fácil remar contra a «maré» e as nossas crianças dão-nos alegrias mas também dissabores. Esta reunião mensal ajuda-nos a estar mais atentos ao que se passa com os filhos. Ontem tive que optar e preferi a nossa reunião e agirei sempre desta forma. Quanto ao alongar no tempo é normalíssimo e não se preocupe (), é uma forma também de nos interligarmos, pais com pais e todos consigo. Aquela introdução foi espectacular, com uma mensagem muito profunda e sem querer que julgue abuso da minha parte, pedia-lhe, se for possível, facultá-la. Acho lindo e utilizá-la-ia numa reunião de pais com as minhas crianças na catequese. Estou ao dispor para o que precisar e desde já o meu muito obrigado.” (T1REE2, 22/10/2008)*

“Bom dia. Com muito atraso, pelo qual me penitencio, cá venho cumprir o prometido.

Na minha opinião a reunião foi muito positiva e abre óptimas perspectivas para o trabalho futuro. É normal que haja dispersão e que surjam temas não previstos. ()*

As sugestões de temas para o futuro passariam por técnicas e métodos de estudo; sugestões de actividades familiares que possam complementar os currícula e matérias tratadas nas aulas.” (T1 REE1, 8/11/2008)

(*) As referências feitas pelos EE “Quanto ao alongar no tempo é normalíssimo e não se preocupe” e “É normal que haja dispersão e que surjam temas não previstos”, resultam da preocupação que eu manifestei, no fim do encontro, relativamente à hora a que finalizou a reunião e que ultrapassou em 15 minutos as 2h previstas, pelo que pedi desculpa aos presentes”.

A apresentação do **segundo tema de motivação** - Ambiente, Métodos e Técnicas de Estudo – na reunião de Novembro, foi da responsabilidade da psicóloga responsável pelo SPO da escola. A sua intervenção, apoiada num *powerpoint* que sumariava as linhas mestras da sua exposição, foi desenvolvida com uma linguagem muito acessível e familiar e numa constante interpelação dos EE à participação, procurando despertar neles a atenção para a importância de um conjunto de aspectos concretos da vida diária do aluno, fundamentais para o seu sucesso escolar e pessoal. Abordou aspectos relacionados com o seu bem-estar físico e emocional: necessidade de uma alimentação saudável, dando particular destaque ao pequeno-almoço, uma vez que a DT tinha conhecimento de muitos alunos que chegavam à escola sem aquela refeição; a importância da higiene diária, pois havia vários alunos que não tomavam banho a seguir às aulas de Educação Física; as horas de sono indispensáveis a um bom desempenho escolar, distintas das horas passadas no quarto, muitas delas passadas no computador e com os sms do telemóvel; a promoção da auto-estima, pela atenção e elogio adequado aos educandos; a importância da estabilidade

familiar como «barómetro» da estabilidade emocional do educando; as vantagens de promover comportamentos sociais adequados e positivos. Falou do estudo e do contexto que o envolve: um espaço reservado para o efeito, onde os materiais necessários à tarefa de estudar estejam disponíveis e que seja desprovido de todos os elementos/meios que possam agir como distractivos; um ambiente calmo e propício à concentração; a elaboração de um horário de estudo equilibrado, distribuído pelos dias da semana, que contemple o tempo disponível para o estudo, para as actividades extra-curriculares e para o lazer; a necessidade de acompanhar e fazer cumprir esse horário de estudo e as tarefas escolares do educando, salientando que para tal, o EE não necessita de saber os conteúdos para tirar dúvidas ou fazer os TPC pelos educandos, mas tão-somente criar condições adequadas para o estudo, incentivar o seu desenvolvimento e fazer a sua supervisão. Apresentou sucintamente vários métodos e técnicas de estudo, desde a organização das matérias em esquemas à elaboração de sínteses, do sublinhar das ideias principais à definição de conceitos, passando pelo estudo individual e em pequenos grupos e pela realização de fichas de consolidação; esclareceu não existir um único método de estudo que leve ao sucesso, cabendo a cada aluno, com a ajuda dos EE e até dos professores, encontrar aquele que mais se adequa à sua situação. Realçou a importância da comunicação e colaboração estreitas com a Escola, como forma de prevenir situações de risco, encontrar estratégias de controlo da assiduidade às aulas e promover mais eficazmente o sucesso dos educandos.

Esta intervenção da psicóloga foi seguida com muita atenção pelos EE, havendo alguns que, sempre que entendiam oportuno, colocavam as suas dúvidas, apresentavam sugestões e partilhavam experiências, umas de sucesso, outras de impotência perante a resistência dos seus educandos. Importa, no entanto, referir que a partilha foi mais abrangente na segunda parte da reunião, depois de a psicóloga sair, na medida em que mais EE expuseram as dificuldades que encontravam no acompanhamento quotidiano dos seus educandos.

Como forma de levar a reflexão desta temática para o seio familiar, promovendo pontes de continuidade e consolidação entre a reunião e a actuação familiar, a DT ofereceu a cada EE um texto informativo intitulado *Como Organizar Eficazmente o Tempo de Estudo*, da autoria de Armada Zenhas, sugerindo que a sua análise e reflexão fosse feita em conjunto com os alunos, num diálogo de avaliação do caminho já percorrido e do que faltava ainda percorrer, procurando estabelecer objectivos e estratégias para superar as lacunas e alcançar mais eficácia no estudo. No sentido de melhor elucidar sobre as vantagens do acompanhamento dos EE nos trabalhos escolares dos seus educandos, ofereceu também a

cada EE fotocópias do capítulo 17 do livro *Educar com os Pais*, de Ramiro Marques, intitulado “*Envolver os pais no apoio educativo em casa*”. Desta forma, a DT cumpria a necessidade de garantir a continuidade em casa, em contexto familiar, da abordagem temática desenvolvida na reunião (Estrela e Villas-Boas, 1997), promovendo a interação entre os diferentes membros da família a propósito dos materiais fornecidos (Villas-Boas, 2000). O PEF cumpria, assim, não só um dos seus objectivos específicos - *capacitar os EE de competências para acompanharem os alunos na realização dos trabalhos escolares* –, como também o Desafio Tipo 4 da Tipologia de Colaboração Escola-Família-Comunidade de Epstein (cf. Parte I, 3.2), pretendendo melhorar os conhecimentos e competências das famílias, como forma de possibilitar uma orientação e acompanhamento mais responsáveis, propiciadores de um desenvolvimento mais harmonioso dos educandos, ao nível académico e pessoal.

Opções de Formação Escolar Após o 9º Ano, foi a **terceira temática de motivação**, na reunião de Fevereiro, por solicitação dos EE, como anteriormente foi explicado, também apresentada pelo SPO. Esta apresentação visava informar os EE de todas as hipóteses de prosseguimento de estudos após a escolaridade obrigatória, quer na Área dos Cursos Científico-Humanísticos, quer na Área dos Cursos Profissionais, apresentando em simultâneo a panóplia de possíveis saídas profissionais. A psicóloga informou também sobre as médias associadas a cada curso universitário, bem como as disciplinas específicas de cada área de estudos. Seguidamente, deu a conhecer a oferta educativa da ESG, que constava do folheto informativo distribuído a cada EE, disponibilizando-se para esclarecer qualquer dúvida. Alguns EE partilharam as suas dúvidas e receios, resultantes em muito da falta de maturidade e responsabilidade que observavam nos seus educandos e que entendiam poder dificultar o seu sucesso no ensino secundário. Vários foram os EE que questionaram sobre o funcionamento dos Cursos Profissionais, encarando-os como possibilidade de percurso escolar para os seus educandos. A psicóloga, através de uma intervenção simples e realista, procurou elucidar os EE sobre a temática, alertando-os para a necessidade de um trabalho contínuo e empenhado por parte dos alunos e sob a supervisão dos EE, para a exigência do ensino secundário e para a necessidade de opções coerentes e lúcidas. Esclareceu também sobre o percurso de acompanhamento de orientação vocacional a desenvolver com os alunos, no final do 2º período e início do 3º, colocando à discussão dos presentes a melhor forma de o realizar em termos de horário. No sentido de não sobrecarregar os alunos com mais carga horária, a coordenadora do SPO sugeriu que tal acompanhamento fosse realizado em pequenos grupos, durante as aulas de FC, sendo que o grupo que estivesse a ser acompanhado sairia

da sala de aula para trabalhar no gabinete de psicologia da escola. Apesar de todos se aperceberem que tal sugestão provocaria constrangimentos à planificação de FC, entenderam que seria a hipótese mais razoável para que os alunos não se sentissem sobrecarregados com mais horas na escola, diminuindo assim o tempo disponível para o estudo tão necessário.

A quarta temática de motivação - Autoridade dos Pais - apresentada na reunião de Abril, foi iniciada com o visionamento de um *powerpoint* intitulado *Carta aos Pais*. Uma carta que um professor de ética tinha pedido aos seus alunos para entregarem aos pais; nela o professor explicava aos seus filhos já crescidos, os motivos que o tinham levado a ser um «pai mau», entendendo por tal estar atento às atitudes dos filhos e aos indícios de desvios comportamentais, logo reorientados; ser capaz de lhes dizer não, mesmo que tal implicasse sofrimento; ser incapaz de fazer silêncio perante as suas atitudes incorrectas; ser perseverante e paciente na supervisão do cumprimento das tarefas domésticas e escolares; ser capaz de lhes demonstrar actos de amor mas também o desapontamento e tristeza por atitudes incorrectas; ter coragem para lhes exigir uma relação de verdade e deixar que assumissem as suas responsabilidades, mesmo que daí resultassem consequências penosas. Todas essas atitudes de “pai mau” tinham contribuído para que os filhos não tivessem trilhado caminhos, social e eticamente desviantes, tornando-se pessoas competentes e honestas, desejosas de se tornarem, no futuro, também “pais maus”. Findada a apresentação e aberto o diálogo, as opiniões dos EE foram surgindo, num misto de aprovação e inquietação. Enquanto alguns EE se reviam nas atitudes descritas naquela carta, outros havia que assumiam a sua dificuldade em contrariar os seus educandos, em permanecer firmes nas decisões tomadas, sobretudo quando diziam respeito a penalizações ou privações, de ficarem com o telemóvel no quarto ou jogarem computador durante a noite, por exemplo. Um EE, com toda a simplicidade e algum constrangimento, confidenciou ao grupo o seu receio de atitudes violentas do seu educando caso teimasse em contrariá-lo e obrigá-lo a estudar e a ser cumpridor. Tal confiança sensibilizou os presentes que se sentiram comprometidos na tentativa de ajudar aquele EE a encontrar estratégias que promovessem a mudança do seu educando. No intuito de possibilitar uma reflexão mais aprofundada e alargada à família sobre as questões da autoridade e da disciplina, a DT ofereceu a cada EE um texto informativo intitulado *Regras em Crise*, da autoria da psicóloga Adriana Campos.

Importa relembrar que, para todas as temáticas, a DT sugeria bibliografia, com uma linguagem acessível, disponibilizando-se para o seu empréstimo. Na selecção e realização dos materiais apresentados e/ou oferecidos aos EE, a DT teve sempre em mente o nível

sociocultural do público-alvo, providenciando para que os conteúdos fossem transmitidos numa linguagem simples, não técnica, com ideias claras e objectivas e, sempre que possível, exploradas a partir de situações reais e próximas do quotidiano das famílias.

Realizada já a apresentação e descrição da primeira parte, importa recapitular que a estrutura das reuniões era composta por duas partes:

Primeira parte: acolhimento, temática de motivação e reflexão partilhada;

Segunda parte: análise do percurso escolar dos alunos através das informações dadas pela DT, resultante da auscultação dos diferentes professores; diálogo e partilha das dificuldades e sucessos dos EE no acompanhamento escolar dos seus educandos; estabelecimento/reformulação de objectivos e estratégias mensais para o acompanhamento dos educandos, tendo em vista uma actuação conjunta para superação das dificuldades diagnosticadas.

Debrucemo-nos agora sobre a **segunda parte das reuniões mensais**, para a qual desde logo se evidencia um carácter mais prático e concreto, relacionado com a experiência do grupo, sendo dada primordial importância e voz aos EE, pela partilha e diálogo entre pares e entre EE e professores, sobre o percurso escolar dos seus educandos e sobre o acompanhamento que dele faziam os EE.

No sentido de facilitar e agilizar o decorrer da reunião e a troca de informações entre professores e EE, bem como a análise e avaliação do percurso realizado, quer pelos EE, quer pelos alunos, a DT elaborou um conjunto de grelhas de registo para serem preenchidas pelos EE e pelos professores, antes das reuniões.

As grelhas a preencher pelos professores:

1. Ficha individual do aluno após a avaliação diagnóstica, com o registo das dificuldades e necessidades de actuação (Apêndice IV);
2. Ficha individual do aluno, uma vez por período, com o registo dos comportamentos, do cumprimento/não cumprimento dos TPC e dos materiais necessários às aulas (Apêndice V).

Relembre-se que à DT cabia a tarefa de previamente enviar, por *email* a cada professor, estes documentos de registo e posteriormente proceder à compilação e organização de todas as informações numa ficha individual de aluno, a entregar a cada EE na reunião mensal, em suporte de papel.

As grelhas a preencher pelos EE:

1. Dificuldades sentidas pelos EE no acompanhamento escolar dos educandos (Apêndice I);
2. Estratégias a desenvolver pelos EE no acompanhamento escolar dos educandos (Apêndice II, III).

Estes documentos foram redigidos e compilados pela DT, depois de decidido o seu conteúdo pelos EE durante cada reunião, encarregando-se aquela de os fazer chegar a cada EE, via *email* para os EE que tinham computador e estavam familiarizados com as novas tecnologias, ou em suporte de papel, através dos educandos, para os EE que não tinham computador ou, embora tendo, não estavam familiarizados com a sua utilização.

Para melhor apresentar e descrever esta segunda parte da reunião, seleccionámos as duas primeiras reuniões, por entendermos terem sido marcos fundamentais para o desenvolvimento do PEF e para o compromisso dos EE na concretização das estratégias estabelecidas.

Primeira reunião do PEF

Na primeira reunião do PEF (Outubro), simultaneamente reunião mensal de EE e DT e reunião trimestral de EE e professores, conforme consta do Cronograma de Implementação (cf. Parte II, 5.4.1, Quadro 21), foi entregue a cada EE uma Ficha individual do seu educando, preenchida pelos professores das diferentes disciplinas após a avaliação diagnóstica, onde se apresentavam as principais dificuldades observadas e se apontavam sugestões de actuação para as superar (Apêndice IV). Após a sua análise e reflexão, num diálogo aberto entre EE e professores, tornava-se evidente a necessidade de sugestões de actuação comuns para a grande maioria dos alunos, tendo sido várias as hipóteses de actuação adiantadas pelos EE e pelos professores. A DT, atenta ao diálogo entre EE e professores, foi registando as várias sugestões apresentadas e, no final, apresentou uma proposta que procurava conciliar as várias opiniões. A sua proposta identificava as áreas concretas realçadas como prioritárias para a actuação dos EE no acompanhamento dos seus educandos, que passavam por estabelecer e fazer cumprir um horário semanal de estudo; verificar diariamente os TPC e neles deixar uma assinatura para que os professores, caso desejassem, tivessem conhecimento dessa verificação; verificar a Caderneta do Aluno. Propunha ainda, a DT, um quadro de registo onde os EE registavam as dificuldades sentidas no acompanhamento dos educandos em cada uma das áreas de actuação referidas. Tal registo tinha por objectivo facilitar a monitorização e avaliação do acompanhamento realizado pelos EE, permitindo-lhes identificar os pontos críticos e fortes

da sua actuação e, em conjunto com os seus pares na reunião seguinte, estabelecer novas estratégias ou reformular as já estabelecidas, sempre no sentido de comprometer cada um numa actuação que visava melhorar o sucesso dos educandos. Aceite a proposta da DT (Apêndice I), os presentes acordaram que esta actuação seria levada a cabo ao longo do mês de Outubro e Novembro, período que mediava até à próxima reunião, altura em que seria feita uma avaliação dos resultados.

Segunda reunião

Na reunião de Novembro, entre EE e DT, após a apresentação da psicóloga sobre a temática *Ambiente, Métodos e Técnicas de Estudo* e respectivo tempo dedicado ao diálogo e partilha, os EE presentes, em reunião de grupo-turma, procederam ao balanço do caminho percorrido. Quando a DT se inteirou do balanço realizado por cada grupo, verificou que o percurso evolutivo de cada um se tinha revelado diferente, pelo que eram exigidas estratégias distintas. Assim, enquanto as informações veiculadas pelos professores e compiladas pela DT na Ficha Individual do Aluno (Apêndice V), demonstravam que os alunos da Turma 1 tinham sido mais cumpridores na realização dos TPC, as informações para a Turma 4 revelavam que os alunos continuavam com muitas faltas de TPC e de material necessário para o bom funcionamento das aulas. Relativamente às dificuldades sentidas pelos EE, enquanto os da Turma 1 se mostraram razoavelmente satisfeitos pelo trabalho realizado, confiantes na obtenção de mais e melhores resultados, não referindo nenhuma dificuldade digna de realce, os EE da Turma 4 revelavam-se algo desiludidos com a persistência da postura de incumprimento dos seus educandos, apesar das suas tentativas de acompanhamento mais próximo e exigente; as maiores dificuldades realçadas encontravam-se ao nível da resistência que os alunos faziam no cumprimento das tarefas, nomeadamente no cumprimento do horário semanal de estudo, o que exigia um trabalho continuado e atento, para o qual alguns EE entendiam não estar preparados. No grupo da Turma 4, alguns EE demonstravam até alguma revolta com a postura persistente de não cumprimento dos seus educandos, em nada condizente, no seu entender, com o esforço despendido pelos EE na tentativa de supervisão do estudo e das tarefas escolares. Neste contexto, um EE sugeriu que os alunos deviam estar presentes nas reuniões com os EE e os professores, para sentirem a responsabilidade dos seus actos e a vergonha pelo não cumprimento, quando confrontados na presença dos professores e dos EE.

Comentários dos Encarregados de Educação

“Sugiro uma reunião com a presença dos alunos para sentirem efectivamente o esforço real dos professores e encarregados de educação e para sentirem a vergonha das atitudes deles” (T4 REE1).

Tal como habitualmente, a DT ouviu atentamente a sugestão e explicou aos EE que, apesar de tal estratégia não constar do PEF, poderia ser introduzida caso se evidenciassem os seus benefícios. Comprometeu-se a reflectir sobre o assunto e a dar uma resposta posterior. Mais tarde, no seu diário de bordo, registou a sugestão e o que sentiu sobre o pedido do EE:

“Não me parece boa ideia confrontar os alunos com os EE e com os professores. Antevejo situações de desentendimento e «ajuste de contas». Por um lado, a revolta e desilusão que alguns EE demonstram pela maneira de ser dos seus filhos, que continuam a não ser cumpridores e a não querer mudar para melhorarem os resultados, o que deixa os EE envergonhados, pode pôr em causa o ambiente de serenidade e respeito com que têm decorrido as reuniões, podendo algum pai ter atitudes mais violentas com o seu filho quando algum professor tecer um comentário menos positivo e diferente daquilo que o aluno contou em casa. Por outro lado, a forma como alguns alunos tentam desresponsabilizar-se e não assumem os seus actos e a linguagem menos adequada que por vezes têm tendência a usar, poderá originar algum confronto verbal entre eles e os professores e os EE. Parece-me um risco demasiado grande para resultados que podem nem sequer ser positivos. Depois, há ainda a desvantagem de se falar em público de assuntos particulares dos alunos, o que se tem pretendido evitar nestas reuniões. Há sempre a possibilidade de se fazer um encontro entre o EE e o aluno na presença da DT, num atendimento individual e aí o EE pode confrontar o aluno e pedir-lhe explicações sobre o que entender. Definitivamente, não me parece boa ideia, mas vou ver qual é a opinião da psicóloga e dos colegas”.

Assim fez a DT. Nos dias seguintes, falou com os colegas sobre o sucedido, pedindo-lhes uma opinião e nas suas notas do diário de bordo pode ler-se:

“Apesar de alguns colegas, sobretudo os mais jovens, terem ficado na dúvida quanto à pertinência da reunião sugerida pelo EE, a grande maioria entendeu ser demasiado arriscado. Alguns falaram de uma experiência que houve na escola de um DT que fez uma reunião com EE, alunos e professores para resolver problemas graves de comportamento e as coisas correram mesmo mal. Os pais desentenderam-se entre si, por causa de comentários e culpas atribuídas a alguns alunos e foi preciso chamar os funcionários para «acalmar os ânimos» ”.

Auscultados os professores, a DT pediu o parecer da psicóloga responsável pelo SPO, que foi muito na linha do já referido pelos professores. Também concordou com a DT quanto ao facto de tal sugestão poder ser substituída pelo encontro entre a DT, o EE e o aluno em questão, podendo inclusive obter-se resultados mais positivos, na medida em que sendo uma conversa privada, haveria assuntos mais delicados que podiam ser tratados, o que seria de todo inconveniente numa reunião de todo o grupo.

Conjugando as várias opiniões e pesando os prós e os contras possíveis, a DT entendeu não serem evidentes os benefícios advindos com a introdução de reuniões entre EE, alunos e professores para o desenvolvimento do PEF. Assim, assumiu a sua não realização, decisão que comunicou pessoalmente ao EE que tinha feito a sugestão, em atendimento individual. Depois de explicadas as razões da não concretização da sua proposta, o EE compreendeu e aceitou a decisão, tendo no entanto referido que embora os riscos apontados fossem reais, gostava de ver a reacção dos alunos quando confrontados pelos professores, sobre as faltas de TPC, de material e de estudo, na frente dos EE.

Voltando ao balanço realizado pelos EE sobre a evolução dos alunos da Turma 4, apesar de existirem ligeiras melhorias verificadas em alguns alunos, os EE não as consideraram dignas de importância a realçar, opinião não partilhada pela DT, apostada em registar e valorizar a evolução positiva alcançada, mesmo que relativa. Nesse sentido, a DT manifestou a sua satisfação e reconhecimento pelas melhorias efectuadas por alguns alunos, entendendo-as dignas de registo e de valorização.

Relativamente ao item «assinatura do EE nos TPC», surgiu um diálogo aberto entre EE e professores, motivado pelo facto dos EE terem ficado com a ideia, na reunião de Outubro em que esse item foi estabelecido, que os professores iriam verificar e tomar nota das assinaturas dos EE nos TPC, de modo a que pudessem dar feedback da correspondência entre TPC marcados e TPC assinados. Ora, na reunião de Novembro aperceberam-se que os professores não tinham levado a cabo tal tarefa e questionaram-nos sobre isso. Os professores explicaram que essa actuação não tinha ficado acordada e que, em termos práticos, ela se tornava inviável, pois a ser feita, gastariam parte considerável do tempo da aula, prejudicando o tempo necessário para a leccionação e consolidação dos conteúdos. Explicaram ainda que muitas vezes os TPC são corrigidos oralmente ou no quadro, sendo o aluno avaliado pela resposta que dá ou pelo exercício que executa, não podendo o professor verificar cada caderno diário, aula a aula. Referiram também que algumas vezes tinham verificado se o TPC estava assinado pelo EE mas que não o fizeram como prática regular. Perante estas explicações, os EE manifestaram diferentes opiniões: alguns concordaram com os professores e acharam que tal assinatura, a continuar,

funcionaria mais como meio de controlo para os próprios EE, não fossem os alunos mostrar sempre o mesmo TPC para verificação; outros mostraram-se desagradados, dizendo que se tal controlo não fosse feito professores, a assinatura não fazia qualquer sentido; outros ainda, da Turma 4, disseram compreender as limitações de tempo que os professores referiram e que, mesmo assim, achavam que os TPC não só deviam continuar a ser assinados, como a assinatura devia ser acompanhada pela data, para que os alunos não tivessem oportunidade de fazer batota, como se estava a verificar, pois alguns professores tinham informado que havia alunos da Turma 4 que copiavam os TPC pelos colegas durante os intervalos.

Na continuidade do trabalho de cada grupo de EE, a diferente progressão registada em cada turma exigiu a reestruturação das estratégias de acompanhamento a implementar pelos EE durante os meses de Novembro e Dezembro.

Na Turma 1, os EE entenderam alterar algumas das áreas de actuação em que deviam reforçar o seu acompanhamento: assim, mantiveram «fazer cumprir o horário semanal de estudo», «verificar a Caderneta do Aluno» e «verificar diariamente os TPC», embora retirando a necessidade de assinatura; introduziram o item «mandar fazer e verificar todas as fichas dos Cadernos de Actividades», «conversar e aconselhar sobre o comportamento nas aulas» e «dialogar sobre a escola» (Apêndice III).

Na Turma 4, os EE entenderam «insistir no cumprimento do horário semanal de estudo», «verificar a Caderneta do Aluno» e «verificar diariamente os TPC», fazendo uma assinatura, agora com data; introduziram «fazer cumprir os castigos» e «dialogar sobre a escola». A DT, na tentativa de abrir horizontes de optimismo e esperança no futuro, tentando contrabalançar os castigos defendidos pelos EE com o reforço positivo e o reconhecimento pelo esforço desenvolvido pelos alunos, propôs a necessidade de elogiar e/ou premiar os progressos que os alunos fossem realizando, mesmo que relativos. Esta proposta gerou acesa discussão, partilha de opiniões e reflexão conjunta, na qual a frustração e desilusão de muitos EE, cansados do percurso de «mesmidade» na postura dos seus educandos face à Escola e aos estudos, se opunham à esperança perseverante da DT, apostada numa crença incondicional na educabilidade e perfectibilidade humana e na importância do reconhecimento dos passos positivos, mesmo que lentos e tateantes, com que cada um ia construindo a sua história. No final, os EE da Turma 4 aceitaram introduzir esta área de actuação de reforço positivo - «elogiar e/ou premiar os progressos, mesmo que sejam relativos» - no acompanhamento a realizar com os seus educandos durante os meses de Novembro e Dezembro (Apêndice II).

Tal como em todas as reuniões do PEF, a DT comprometeu-se a compilar as alterações efectuadas no documento de registo das estratégias a desenvolver pelos EE e a enviá-la para cada um dos EE, pelos meios já anteriormente descritos.

Ao longo dos meses, as reuniões decorreram segundo a estrutura descrita, com as particularidades inerentes à evolução do processo, mas sempre num ambiente de partilha de experiências, onde os sucessos e as dificuldades de cada um eram apresentados com simplicidade e acolhidos por todos num clima de cumplicidade em que todos se sentiam perdedores ou ganhadores, de acordo com o percurso percorrido.

Ao longo do ano lectivo, o caminho desenvolvido por cada grupo de alunos e EE, em geral, e por cada aluno e EE, em particular, foi diferente e a ritmo próprio.

Na Turma 1, o processo revelou-se mais pacífico e suave, com progressos contínuos e confiantes, como o provam os registos das actas dos CT:

“ (...) O representante dos encarregados de educação considerou que o Projecto permite que os pais percebam o comportamento dos filhos na escola, as dificuldades dos professores no trabalho com os alunos, a aquisição de estratégias para em casa ajudarem os seus filhos a trabalhar. Exige-se que os pais «tenham que prestar contas» nas reuniões mensais daquilo que vão fazendo ao longo do mês. O saldo é positivo e vai certamente atingir o sucesso, mesmo que os objectivos estatísticos possam não ser alcançados. Permite também aos professores percepcionarem as dificuldades dos pais no acompanhamento dos filhos. Seria importante que este projecto se multiplicasse a outras turmas, no futuro.

Os representantes dos alunos referem que os pais agora estão mais atentos aos cadernos diários, à caderneta e ao tempo de estudo.” (Acta CT T1, 20/12/2008)

“Os representantes dos alunos realçaram os melhores resultados e a diminuição das faltas de TPC, resultado do maior acompanhamento por parte dos pais que leva a que, de uma maneira geral, os alunos sejam mais cumpridores.” (Acta CT1, 31/03/2009)

Na Turma 4, o processo revelou-se mais agitado, tortuoso e moroso para a maioria dos alunos, como se pode verificar pelas declarações registadas nas actas dos Conselhos de Turma:

“ (...) Os representantes dos encarregados de educação referiram a falta de motivação dos alunos que contrasta com a grande motivação dos pais e professores comprovada pelo projecto que está a ser promovido pela Directora de Turma, com a colaboração dos professores e dos pais; referiram também o comportamento barulhento e o facto de alguns alunos copiarem os trabalhos uns pelos outros e nos testes falarem bastante talvez para distraírem os professores para poderem copiar. (...) Os representantes dos pais referiram que o número de pais a participar é bastante razoável; que a Directora de turma, com a colaboração dos restantes professores, está a desenvolver um trabalho louvável e deixam um voto de agradecimento. Referem ainda que os alunos apresentam uma evolução lenta, devido à preguiça que se tem revelado difícil de combater. Mas, há que continuar a tentar. Lamentam a falta de participação no Projecto de alguns pais dos alunos mais problemáticos, o que estará a dificultar o sucesso mais rápido do mesmo. Para melhorar o comportamento e o aproveitamento da turma, os

representantes dos alunos sugeriram a mudança de alguns lugares, a realização de algumas actividades práticas, cada um estudar mais e estar com mais atenção nas aulas. Todos os presentes concluíram que ainda há um longo caminho a percorrer.” (Acta CT T4, 19/12/2008)

“ O representante dos encarregados de educação referiu que os objectivos pretendidos não foram atingidos, apesar do esforço dos pais; entende que da parte dos alunos, o esforço e a vontade não foram suficientes. (...).

A representante dos alunos referiu que os alunos, na generalidade, entendem que os pais e os professores se empenharam, mas eles não aproveitaram, não se esforçaram por atingir os objectivos e não corresponderam às oportunidades que lhes fornecem.

Os professores do Conselho de turma partilham a mesma opinião dos representantes dos pais e dos alunos. Todos, pais e professores, são unânimes em realçar a falta de maturidade e as dificuldades ao nível da abstracção, da maioria dos alunos. Não pode, no entanto, deixar de ficar registado e enfatizado o trabalho de um pequeno grupo de alunos que é muito empenhado, revelando progressivamente uma evolução positiva, resultando daí muito bons resultados.” (Acta CT4, 30/03/2009)

Apesar das dificuldades, verificaram-se melhorias progressivas e significativas na realização dos TPC nas duas turmas e em cada aluno, ao longo do ano lectivo, revelando-se mais precoces na Turma 1.

Assim, podemos concluir que o PEF cumpriu a finalidade de *melhorar o acompanhamento assertivo das famílias nas actividades escolares dos alunos, aumentando o sucesso escolar*, pela concretização positiva dos objectivos específicos estabelecidos neste âmbito de *promover um maior acompanhamento dos EE na realização dos TPC, ao longo do ano lectivo* e *melhorar a realização dos TPC*.

Quanto aos EE, mesmo para os inicialmente mais cépticos e desiludidos, tornou-se claro que valia a pena ser persistente e que o acompanhamento, empenho e confiança exigentes, cedo ou tarde, dariam os seus frutos.

Em cada reunião, a DT procurou criar um ambiente acolhedor e de partilha, propiciador de relações positivas, em que todos e cada um se sentissem respeitados na sua singularidade, actores principais na construção do percurso escolar dos seus educandos, verdadeiros agentes de intervenção com vista ao sucesso. Era visível a preocupação constante da DT em pôr, intencionalmente, os participantes em relação, em instaurar um vaivém de experiências e testemunhos de vida, em promover um clima de co-responsabilidade e compromisso, enfim, em estabelecer um paradigma da interacção, usando a terminologia de A. Morin (1982). Quanto aos EE, revelavam agrado pelo percurso de trabalho realizado no PEF, sentindo os benefícios daí resultantes.

Comentários dos Encarregados de Educação

“Parabéns pela reunião, porque foi útil e ajuda muito a relação, mesmo entre nós (pais, professores e alunos). Parabéns... e que tenhamos força” (T1EE5).

“Foi um processo bastante moroso, com muitas dificuldades, para inculcar responsabilidade e objectivos no meu filho” (T4REE2).

“O contributo é bom, pois tiramos partido das ideias de outros pais sobre como resolver os problemas dos filhos” (T4EE18).

“É um bom contributo para melhorar as suas [dos educandos] capacidades, pois colaborando todos juntos conseguimos melhores resultados” (T1EE1).

“Ao conhecer os outros pais e saber as dificuldades que também têm com os filhos, possibilitou-me uma maior aproximação e compreensão de alguns aspectos do relacionamento com o meu filho e da sua vida escolar” (T1EE12).

“As reuniões são muito positivas, uma vez que são abordados todos os assuntos relacionados com a turma e existe consenso no grupo para encontrarmos estratégias e podermos melhorar os resultados” (T4EE11).

A **formação das famílias**, veiculada nas reflexões e debates existentes em cada reunião mensal, seguida da distribuição de materiais informativos propiciadores da continuidade e consolidação dos conhecimentos/aprendizagens e reflexão em casa, alargada ao conjunto dos outros elementos da família, ao longo do mês, pretendeu ser instrumento e tempo de partilha de aprendizagens e conhecimento, promotores de confiança e transformação familiar, contribuindo para aumentar a interacção entre os EE e os seus educandos, num ambiente familiar mais favorável à aprendizagem de todos e, de modo muito particular, dos educandos. Vencia-se assim, o Desafio Tipo 2 da Tipologia de Colaboração Escola-Família-Comunidade de Epstein (cf. Parte I, 3.2) e o PEF cumpria o seu objectivo específico de *capacitar os EE de competências para acompanharem os alunos na realização dos trabalhos escolares*.

Vários estudos (Silva, 1997; Villas-Boas, 2001; 2000) comprovam a influência positiva da formação das famílias sobre o aproveitamento académico dos educandos, sendo que as famílias de nível cultural mais desfavorecido, muitas vezes entendem não ter competências para ajudar os filhos no seu percurso escolar, sentindo-se incapazes de colaborar com a Escola. Para Villas-Boas (2000), as reuniões com pais e professores podem ajudar a diminuir a descontinuidade cultural entre as famílias mais favorecidas e as mais desfavorecidas socioculturalmente, para além de diminuir a descontinuidade entre as famílias e a Escola, propiciando assim uma maior sobreposição das esferas de influência (cf. Parte I, 3.2).

Com a dinâmica das reuniões mensais, entre EE e DT, e trimestrais, entre EE e todos os professores, o PEF pretendeu contrariar a realidade existente, procurando diminuir

o fosso entre as famílias socioculturalmente mais desfavorecidas e menos confiantes e as de nível mais favorecido, tendo como meta quebrar as barreiras e desigualdades de colaboração, promover a confiança mútua e aprofundar as relações Escola-Família (Marques, 1997), assumindo a Escola como espaço de aprendizagem ao longo da vida, promotor de mais e melhores competências, de mais e melhor confiança e participação cidadã. Os ecos dos comentários dos EE dão prova de um caminho positivo.

Comentários dos Encarregados de Educação

“Esta reunião mensal ajuda-nos a estar mais atentos ao que se passa com os filhos. A reunião foi muito positiva e abre ótimas perspectivas para o trabalho futuro” (T1REE1).

“Na minha opinião pode continuar assim que está bem. As reuniões são muito boas e têm-me ajudado muito” (T1EE5).

“As reuniões são muito bem organizadas” (T4EE15).

“Reuniões positivas e construtivas, independentemente dos resultados” (T4EE7).

“As reuniões são muitíssimo boas” (T1EE13).

“As reuniões decorrem de uma forma alongada, mas analisando todos os itens necessários” (T4EE14).

“As reuniões como sempre, bem. Mas não tenho visto muitos resultados” (T4EE10).

“A forma das reuniões é adequada e os assuntos tratados pertinentes” (T4EE9).

“As reuniões decorrem de um modo positivo em termos de objectivos, embora os resultados ainda não sejam os pretendidos” (T4EE16).

“A forma como decorrem as reuniões está correcta” (T4EE5).

“As reuniões decorrem com esclarecimentos válidos e chamadas de atenção para se poderem assim corrigir os erros” (T1EE10).

Para concluir a fase da condução da reunião, resta realçar que a data da reunião seguinte era acordada no final de cada reunião entre EE e DT, de modo a que os presentes pudessem discutir o dia que mais lhes conviesse. Desta forma, o PEF superava o Desafio Tipo 2 da Tipologia de Colaboração Escola-Família-Comunidade de Epstein (cf. Parte I, 3.2).

Pós reunião

Na fase pós reunião - *follow-up* - a DT dava continuidade a uma série de acções decorrentes de cada reunião.

Assim, e no que aos EE diz respeito, enviava aos Não-Participantes, por intermédio dos alunos, os materiais trabalhados e oferecidos aos EE presentes na reunião (Villas-Boas, 2000), desde a Ficha Individual do Aluno com as informações dos diferentes professores,

até aos textos informativos sobre a temática de reflexão, de modo que também eles e as suas famílias tivessem a possibilidade de se inteirar do sucedido na reunião e pudessem usufruir, caso desejassem, de meios para reflectir e desenvolver atitudes de mudança. Com esta acção, o PEF vencia os Desafios Tipo 1e 2 da Tipologia de Colaboração Escola-Família-Comunidade de Epstein (cf. Parte I, 3.2), de fazer chegar a todos os EE, mesmo àqueles que não se deslocam à Escola, através dos alunos, as informações tratadas nas reuniões, e correspondia à sugestão de Villas-Boas (2000) de promover atitudes positivas das famílias relativamente à Escola. Também através dos alunos, a DT enviava para todos os EE o convite/convocatória para a reunião seguinte, do qual fazia parte não só a calendarização, como também a ordem de trabalhos a desenvolver (Apêndices IX a XIII). Desta forma, a DT procurava informar todos os EE do percurso que ia sendo feito, renovar o convite/possibilidade de presença a todos e possibilitar que os EE pudessem preparar a sua intervenção para a reunião seguinte (Marques, 1997).

Quanto aos professores que não haviam estado presentes na reunião, a DT informava-os individualmente, em contactos informais, sobre os aspectos mais relevantes da reunião e referentes à disciplina que ao professor dizia respeito. Não raras vezes, pedia opinião aos colegas sobre alguma sugestão dada pelos EE, procurando que se sentissem implicados e co-autores das decisões e do percurso do PEF.

Posteriormente, entregava ao Presidente do Conselho Executivo a folha de Registo de Presenças dos EE e dos Professores (Apêndices VI, VII e VIII) e diligenciava as acções necessárias para que as sugestões/decisões assumidas em cada reunião fossem cumpridas, conforme os exemplos já descritos da sugestão dos EE para sessões de formação/esclarecimento sobre Técnicas e Métodos de Estudo e Opções de Formação após o 9º Ano.

O PEF cumpria, assim, com estas reuniões mensais e trimestrais, vários dos Desafios da Tipologia de Colaboração Escola-Família de Epstein:

- O desafio Tipo 1 – *Funções Parentais* - ao fornecer informação a todas as famílias e não apenas às que iam às reuniões;
- O desafio Tipo 2 – *Comunicação* - ao produzir informação clara e compreensível a todas as famílias; ao marcar/rever/informar horários, organizar/repensar conteúdos e estrutura das reuniões; ao fazer dos alunos colaboradores, levando as informações para casa e dialogando com a sua família sobre os trabalhos escolares e sobre decisões relativas ao contexto escolar;
- O desafio Tipo 4 – *Aprendizagem em casa* - ao manter regularidade nos TPC e no diálogo e interacção entre os alunos e suas famílias sobre os assuntos em

aprendizagem; ao realizar reuniões com os EE para apresentar e debater sobre as diferentes formas de acompanhamento do estudo em casa, distribuindo materiais de apoio a esse acompanhamento;

- O desafio Tipo 5 – *Tomada de decisões* – ao conseguir que as famílias se sintam agentes de mudança e tomem decisões sobre o percurso escolar dos seus educandos, sobre as melhores formas de acompanhamento dos trabalhos escolares (cf. Parte I, 3.2).

Com esta estratégia, o PEF promoveu a comunicação Escola-Família e o desenvolvimento de relações mútuas entre os diferentes participantes - alunos, DT, EE e professores -, numa colaboração estreita de aprendizagem e procura/definição de estratégias de actuação, tendo em vista não só a superação das dificuldades existentes, como a prevenção de possíveis problemas (Henderson *et al.*, 1994) e o melhoramento do bem-estar e aproveitamento dos alunos; promoveu a aproximação/intensificação das relações familiares em torno dos assuntos escolares, tendo como horizonte a continuidade entre a Escola e a Família, enquanto contextos educativos. Sendo espaço e tempo de reflexão crítica sobre o caminho percorrido, partilha de dificuldades e expectativas, planificação conjunta de estratégias de actuação a curto e médio prazo, estas reuniões contrariam as advertências de perigo feitas por Sara Lightfoot (1978) de que as reuniões de pais convocadas e dirigidas pela escola contribuem para reforçar ou até aumentar as distâncias sociais e culturais, não permitindo contacto real, negociação ou crítica entre pais e professores, raramente proporcionando oportunidade para uma autêntica interacção (Silva, 2003).

Comentários dos Encarregados de Educação

“O Projecto possibilita maior colaboração entre nós para conseguirmos que os nossos filhos saibam estudar em conjunto e apoiarem-se nas dificuldades sentidas, conseguirem trabalhar de forma a esclarecerem as dúvidas uns dos outros, tomando consciência das suas dificuldades” (T1EE13).

“Este projecto trouxe os EE para a escola, levando-os a analisar a vida escolar e a manifestar a sua opinião acerca da mesma. Penso que foi muito útil” (T4EE1).

“O projecto contribui para uma maior aproximação à escola, facultando maior informação sobre a escola e o aluno. Mostrou-se benéfico na resolução atempada de problemas que foram surgindo ao longo do ano lectivo” (T4EE10).

“Com este projecto houve uma maior aproximação entre pais e professores” (T1EE7).

“O contributo é importante porque nos mantém ao corrente do que se passa na

escola e há uma maior aproximação entre EE e professores” (T4EE15).

“A colaboração dos pais neste projecto permite uma maior interacção com o mundo escolar dos nossos filhos, motivando-nos a realizar da melhor forma possível a nossa prestação e empenho. A intervenção mais activa no percurso escolar é uma forma de nos conhecermos melhor a nós pais, como educadores, percebendo melhor a interacção dos nossos filhos com a escola, colegas e professores, facilitando assim a possível resolução de problemas que possam vir a surgir” (T1EE14).

“Com este projecto conseguimos estar mais atentos aos problemas dos nossos filhos” (T4EE4).

“É importante. Sabemos os problemas que os nossos filhos têm e tentamos resolvê-los em conjunto com os outros pais” (T4EE17).

“Foi positivo pois tiramos partido dos problemas surgidos para os resolver em conjunto” (T1EE6).

“O projecto contribuiu para um maior acompanhamento e comunicação entre pais e filhos” (T4EE12).

“Com este projecto todos nos empenhamos mais e sentimos mais responsabilidade, havendo mais comunicação” (T4EE16).

“Reforça a interacção entre pais e filhos, com uma maior percepção do ambiente que rodeia o dia-a-dia dos nossos filhos. Existe, por certo, uma melhor compreensão da nossa parte em determinadas questões que possam vir a surgir” (T1EE2).

“Houve uma melhoria total com o relacionamento e satisfação com a escola. Existe uma maior abertura entre a escola e os pais” (T1EE9).

Com estas reuniões, o PEF pretendeu consciencializar os EE do seu imprescindível papel de agentes educativos activos; promover o desenvolvimento das capacidades de acompanhamento e intervenção dos EE nas actividades escolares dos seus educandos; promover nos EE atitudes facilitadoras da aprendizagem dos educandos; demonstrar a necessidade da colaboração Escola-Família e a importância fundamental do apoio familiar na superação das dificuldades dos educandos; desenvolver nas famílias atitudes positivas ou modificar as suas expectativas face à Escola (Villas-Boas, 2000). Sabendo o papel fundamental que a intensidade, a diversidade e a qualidade dos contactos pessoais e presenciais entre professores e EE desempenham numa boa colaboração Escola-Família (Marques, 2001), estas reuniões mensais e trimestrais do PEF surgem como uma mais-valia neste processo de colaboração e no desenvolvimento de atitudes positivas das famílias face à Escola, face a si mesmas e às suas potencialidades, face ao futuro.

6.3.2 Reuniões mensais de alunos e DT

As reuniões correm bem e tentamos melhorar a nossa vida, os estudos e também o nosso comportamento.

T4A24

Antes de mais, importa referir que a planificação inicial do PEF não contemplava estas reuniões mensais entre os alunos e a DT como actividade/estratégia específica. Sendo os alunos o cerne de todo o projecto, a DT entendia estar implícito a todo o PEF o desenvolvimento de um trabalho de fundo contínuo com os alunos, à semelhança do que sempre realizara. No entanto, após a primeira reunião entre EE e DT (Outubro), os alunos demonstraram interesse na existência de reuniões semelhantes. Tal interesse derivou da forma como os EE relataram em casa o decorrer da reunião, deixando «no ar» várias ideias que causaram curiosidade nos alunos:

Comentários dos Alunos

“A minha mãe falou-me numa história que a professora tinha contado. Ela gostou muito mas não sabia contar bem. Também nos pode contar essa história?” (T4A5).

“Não era bem uma história. A minha mãe disse que era tipo um filme que falava de uma senhora e de sementes. Também gostou muito e tentou explicar-me, mas eu não percebi bem. Também gostava de ver. Não nos pode mostrar?” (T4A12).

“Os meus pais estão tão contentes com a reunião. Disseram que falaram sobre muitas coisas uns com os outros e com a professora e que agora vão trabalhar em conjunto. Não podemos saber como foi?” T1A10

“Eu tenho uma sugestão a fazer. A professora podia fazer para nós uma reunião igual à dos pais” (T1A2).

“Sugiro fazer uma reunião igual, mas em vez de estarem presentes os pais, estarem presentes os alunos. Assim, haveria duas reuniões mensais, uma com os pais e outra com os alunos. Nós também queremos ouvir a DT falar dos assuntos que fala aos nossos pais” (T4A6).

Perante o interesse generalizado dos alunos por estas reuniões, a DT reconheceu a pertinência do pedido dos alunos e a falta destes encontros, pelo que decidiu acrescentar à planificação inicial do PEF reuniões mensais com os alunos. No entanto, explicou não ser vantajoso que tais reuniões se realizassem em tudo semelhantes às dos EE. Relativamente ao horário, entendia ser inviável que decorresse em horário nocturno, pois não só interferia com as horas dedicadas ao descanso, como implicava uma sobrecarga de ocupação de tempo, quer para os alunos, quer para as famílias que os teriam de acompanhar nas deslocações à escola; explicou que a realização das reuniões deveria ser durante a carga

horária lectiva dos alunos, de modo a não interferir com o tempo livre destinado ao estudo, às actividades extracurriculares e ao convívio familiar. Assim, a DT sugeriu a aula de Formação Cívica como a possibilidade mais viável, embora os alunos apresentassem, de imediato, o inconveniente do tempo, ou da falta dele, como referiram, pois enquanto as reuniões com os EE tinham a duração de 2 horas, a aula de FC era apenas de 45 minutos e não daria para fazer tudo como nas reuniões com os EE. Concordando e aceitando o reparo dos alunos, a DT apresentou uma solução conciliatória: a reunião seria dividida pelas aulas de FC necessárias à realização das diferentes actividades. Assumida esta decisão por todos, as reuniões entre a DT e os alunos passaram a integrar o PEF, tendo por objectivos ser tempo de vida reflectida para:

- a) - Identificação/partilha das dificuldades e sucessos experienciados;
- b) – Estabelecimento/reformulação de objectivos/estratégias mensais;
- c) - Reflexão sobre temáticas relacionadas com a educação e formação integral do indivíduo.

Assim, a cada reunião mensal de EE e DT, seguia-se um conjunto de aulas de FC encaradas como etapas da reunião mensal de alunos e DT, com as mesmas temáticas, embora com nuances intencionais de desenvolvimento, decorrentes da especificidade do papel de cada grupo.

Passamos, de seguida, a apresentar e descrever cada conjunto de encontros referentes a cada temática, debruçando-nos apenas sobre o que é específico destas reuniões, remetendo para as reuniões mensais de EE e DT as descrições das partes comuns, escusando-nos assim de repetições.

Temática Educação

- Motivação: visionamento do *powerpoint* intitulado *Sementes de Educação*, seguido de reflexão e debate (uma aula de FC);
- Desenvolvimento: leitura do poema *Aprender a Estudar* de Ary dos Santos, seguida de reflexão e debate (uma aula de FC).

A escolha deste poema pela DT foi intencional e tinha como objectivo dar continuidade e aprofundar a reflexão do encontro anterior, abrindo novas perspectivas sobre a educação, a aprendizagem e o estudo. A reflexão e debate pretendeu desligar a temática do carácter obrigatório, maçador e penoso com que muitos alunos a encaravam, apresentando-a associada à vida e à necessidade e vontade, vital e global, de todo ser humano para crescer e evoluir, para querer saber mais e ir mais além, para romper com o

conformismo e descobrir novos horizontes, agarrando o contínuo desafio da vida construída a cada momento. Assim, após a leitura declamada do poema, primeiro pela DT e depois pelos alunos, gerou-se um ambiente de desbravamento de novos sentidos para cada palavra, verso ou estrofe, procurando sempre a DT associar e valorizar as opiniões dos alunos com uma reflexão orientada para despertar, em cada um, desejos de descoberta de novos sentidos e caminhos mais positivos, face à Escola e à educação, à aprendizagem e ao estudo, enfim, face à vida.

- Consolidação: elaboração de textos individuais, intitulados *Educar é...* (uma aula de FC).

No sentido de consolidar a interiorização da reflexão conjunta e promover a sua aplicação a novas situações, neste caso particular, à vida real de cada aluno, a DT projectou e elaborou, durante a semana, uma folha para cada aluno intitulada *Educar é* Na semana seguinte, convidou os alunos a fazerem memória da reflexão conjunta realizada na aula anterior de FC; a olharem o seu interior e a repensar as suas perspectivas quanto à educação. Depois, desafiou-os a darem voz a esse esforço de interiorização, pela elaboração de um texto que espelhasse o que sentiam e pensavam sobre o que é educar, depois da reflexão sobre o *powerpoint Sementes da Educação* e sobre o poema *Aprender a Estudar*. Uma verdadeira e ousada aventura para a grande maioria dos alunos, pouco ou nada dispostos a estas actividades de confrontação consigo mesmos, com a sua realidade e com o seu desejo, quantas vezes inconsciente, de mudança. Esta actividade de produção de textos insere-se no conjunto de estratégias sugeridas por Marques (2002) aos directores de turma como forma de proporcionar oportunidades, ambientes e vivências de aprendizagem da democracia (cf. Parte I, 3.3). Com mais ou menos dificuldade os textos individuais foram surgindo, tendo sido posteriormente corrigidos pela DT, reescritos pelos alunos e depois guardados pela DT para integrarem o Livro de Memórias de cada aluno. A título de exemplo, apresentamos dois textos criativos de alunos, um de cada turma.



Educar é...

Desde muito pequenos estamos sujeitos à educação, uma tarefa que nunca acaba. Primeiro não nos deixavam espirrar sem pôr a mão à frente da boca, depois ensinaram-nos a utilizar os talheres e a partir daí as obrigações foram aumentando. Mas agora as coisas a aprender não se assemelham a falar correctamente ou ter boas maneiras à mesa, é muito mais que isso, são valores que determinam quem somos e o que queremos para a nossa vida.

Educar é, essencialmente, acreditar nos velhos e bons princípios e ensiná-los ao próximo. Quem educa sofre, e tem um longo trabalho pela frente. É certo que uns nem têm oportunidade de ver se o seu tempo perdido deu os frutos desejados. Outros vão permanecer anónimos, pois quem pratica o bem não necessita de reconhecimentos e a melhor recompensa seria uma sociedade mais civilizada.

Educar é plantar sonhos, determinar rumos, ter paciência. Não deixa de ser um grande acto de generosidade, cada um partilha a sua sabedoria e o mundo evolui assim, com um pouco de cada um de nós.

*Educar é **proteger** e, ao mesmo tempo, **ensinar a correr riscos**.*

9º1
Novembro 2008



Educar é...

... Ver os professores a fazer o seu trabalho

... É considerar o que os professores fazem

... É respeitar os alunos tal como os alunos respeitam os professores

... É passar de geração em geração o que nos ensinam

*... Para mim educar é **criar um futuro**.*

9º4
Novembro 2008



Estes textos dos alunos são prova do cumprimento de alguns dos princípios éticos da mediação pedagógica (cf. Parte I, 2.1), enquanto prática educativa profundamente formadora e, por isso, ética, que exige seriedade e rectidão (Freire, 2009) e não se pode desenvolver sem alusão a valores (Silva, 2007). Reflectem esperança no futuro e fazem uma clara associação da educação ao acto de civilizar. Por eles se apreende a verdadeira missão da educação – educar para a humanidade, para a cidadania, no respeito pelo Outro na responsabilidade e liberdade. Neles encontramos a interiorização e compreensão da tarefa inacabada que é a educação e o desenvolvimento humano até à perfeição (Freire, 2009), tarefas que não se alcançam sem esforços, sem riscos e até sem sofrimento (Coutinho, 1994). Por eles facilmente chegamos aos princípios éticos da paciência de vontade e da capacidade de renúncia e generosidade que o acto de educar exige (Baptista, 2006). Aos dois textos está subjacente a noção clara do educador como «condutor de sentido» (Baptista, 2005), ao serviço de uma plenitude humana que leve ao desenvolvimento da liberdade do Outro, tornando-se a cada passo prescindível para que no futuro, o Outro seja capaz de se auto-orientar (Coutinho, 1994) e de se tornar, ele próprio, cada vez mais autor da sua própria história, autor da «construção» de um mundo de mais e melhor humanidade.

Temática Ambiente, Métodos e Técnicas de Estudo

- Motivação: leitura e análise do texto informativo intitulado *Como Organizar Eficazmente o Tempo de Estudo* (Armanda Zenhas), seguida de reflexão (uma aula de FC);

Esta temática cumpria, nas intenções da DT, dois objectivos: fazer a correspondência com o trabalho realizado nas reuniões com os EE; dar continuidade à reflexão e interiorização dos alunos. Assim, depois de os alunos terem reflectido e projectado novas perspectivas sobre a educação, a aprendizagem e o estudo, de terem ousado desejar novos horizontes de ser e de viver, importava dar continuidade ao trabalho e elevar o nível de exigência e implicação pessoal de cada aluno com as temáticas em questão, tendo a DT sempre na mira a íntima ligação das reflexões à vida e às necessidades quotidianas de cada aluno. Assim, surgia como oportuno um trabalho mais concreto de análise e discussão sobre os diversos ambientes, métodos e técnicas de estudo, tendo sempre como referência os hábitos e práticas de cada aluno. Nesse sentido, foi analisado e discutido o texto informativo, também entregue aos EE, *Como Organizar Eficazmente o Tempo de Estudo* (Armanda Zenhas).

- Desenvolvimento e consolidação: Elaboração de objectivos individuais - *Olhando a organização do meu tempo de estudo, que aspectos devo manter, o que tenho de alterar e de melhorar?* (uma aula de FC).

Com a intenção de fazer ecoar no dia-a-dia dos alunos e das famílias os resultados práticos das reflexões levadas a cabo, a DT promoveu mais uma «viagem» do global para o particular e individual. Assim, depois de ter convidado cada aluno a repensar o seu ambiente, tempo e método de estudo, desafiou-o a elaborar objectivos individuais, reflectidos e realistas, de modo a serem concretizáveis e adequados às suas necessidades concretas. Estes objectivos foram alvo de avaliação mensal, para cada aluno aferir o caminho já percorrido, os sucessos e obstáculos, decidindo sobre a necessidade de reformular ou persistir nos objectivos que ainda não foram concretizados, abandonar os que já foram superados e estabelecer outros para responder a novas metas pessoais entretanto definidas ou exigidas pela evolução. Foi um trabalho exigente e muito proveitoso para cada aluno, na medida em que obrigava a uma confrontação individual constante entre as expectativas e os resultados; a um esforço de auto reflexão contínuo para encontrar as causas dos fracassos e dos sucessos; a uma responsabilização pelo percurso traçado e a efectuar, num processo crescente de co-responsabilidade, compromisso e sentido de comunidade.

A cada momento era mais visível o sentido de bem-comum; cada um sentia que ocupava um papel fundamental na turma, encarando os sucessos e fracassos como responsabilidade de todos e de cada um. Sem dúvida que o espírito de turma-comunidade, a consciência da necessidade do empenho de cada um para o melhor resultado do trabalho conjunto, a responsabilidade que cada um sentia pelo Outro, incentivando-o a melhorar, saíram reforçados do desenvolvimento das actividades do PEF.

Uma das actividades que contribuiu para o crescente espírito de comunidade e responsabilização individual e de conjunto foi a construção do jornal de parede que existia na sala de cada uma das turmas, num placard construído para o efeito, onde eram registadas todas as etapas do trabalho realizado, sendo da competência dos alunos, sob orientação da DT, lá colocar o que entendessem significativo para o seu percurso, individual e de grupo/turma, bem como proceder às reformulações necessárias de acordo com a evolução realizada. Desta forma, os alunos a cada dia, na sala de aula, deparavam-se com o «espelho» da sua caminhada e, em situação de esquecimento ou dúvida, podiam fácil e rapidamente consultar o que haviam estabelecido, confrontando a realidade das suas acções com os objectivos a que se haviam proposto. Este jornal de parede da turma servia

também para informar os professores do percurso e evolução realizados, pela perspectiva dos alunos. Como pano de fundo de toda a acção, estava a intenção clara da DT de que fosse realizado, por cada aluno em particular e pela turma em geral, um contínuo processo de aprendizagem, de avaliação e reflexão do caminho percorrido, perspectivando um futuro que se pretendia com mais e melhor sentido, onde cada aluno registasse as suas acções e gravasse a sua assinatura de autor.

Tendo como horizonte a formação integral dos alunos e encarando-os como núcleo central de todo o PEF, no qual desempenhavam um importante papel de interlocutor activo, não neutro, entre a Escola e a Família, estas reuniões pretenderam ser espaço de liberdade de opinião, de aprendizagem e partilha de conhecimento, de autonomia de pensamento e decisão, na construção de um percurso de desenvolvimento humano, no qual cada um se sentisse respeitado e autor do seu próprio percurso escolar e de vida. Sendo espaço de reflexão, de avaliação do caminho trilhado e de planificação de actuações futuras, estas reuniões mensais tornavam-se verdadeiro laboratório de aprendizagem e prática de cidadania social, sendo encaradas pelos alunos como verdadeira oficina de democracia e espírito crítico.

Comentários dos Alunos

“As reuniões são feitas de forma democrática e coerente” (T4A9).

“Nas reuniões todos mostram a sua opinião, que conta sempre para as decisões, apesar de alguns não concordarem, mas chega-se sempre a um consenso” (T1A2).

“Cada aluno sabe o que tem a fazer e todos demonstram o seu ponto de vista” (T1A11).

“As reuniões decorrem bem, pois todos respeitam a opinião de todos” (T1A1).

“As reuniões decorrem de forma normal...Algumas vezes há alguns atropelos por toda a gente querer falar e ter diferentes opiniões. Mas, basicamente, temos bom relacionamento” (T4A18).

“As reuniões decorrem bem, no sentido em que entendemos o que nos é proposto e tentamos fazer da melhor maneira” (T1A13).

“Todos os membros participam activamente e ouvem as opiniões dos outros” (T1A12).

“Acho que todas as opiniões de toda a gente são expostas e discutidas” (T1A7).

“As reuniões têm corrido bem. Temos várias ideias. Acho que na maioria, todos temos colaborado para o sucesso” (T1A5).

“As reuniões foram todas muito bem planeadas, mas só resultou para aqueles que levaram a sério” (T4A7).

“As reuniões são bem estruturadas e organizadas, mas penso que deviam decorrer num maior espaço de tempo” (T4A15).

Podemos assim concluir, que os alunos, a quem se atribui o papel de mentor das reuniões mensais com a DT, demonstravam clara satisfação com a forma como estas decorriam, sendo notório que tinham consciência do papel fundamental que desempenhavam para o desenvolvimento sucesso das mesmas.

Comentários dos Alunos

“As reuniões são feitas de forma ordenada e de um modo que todos compreendam” (T1A4).

“As reuniões são muito boas porque a professora explica-nos muito bem” (T4A27).

“As reuniões são úteis, objectivas e organizadas” (T4A8).

“As reuniões têm corrido bem, cada aluno sabe o que tem a fazer e todos demonstram o seu ponto de vista” (T1A11).

“As reuniões foram boas. Correram como o esperado e os objectivos foram concretizados” (T1A10).

“As reuniões decorrem bem; conseguimos sempre chegar a uma ideia todos juntos” (T4A21).

“As reuniões foram muito boas e ajudaram-nos” (T4A22).

“As reuniões correm bem e conseguimos estabelecer objectivos e como os concretizar” (T4A6).

“Os alunos explicitam bem os seus objectivos” (T1A22).

“As reuniões correm bem e tentamos melhorar a nossa vida, os estudos e também o nosso comportamento” (T4A24).

“As reuniões são muito positivas para o melhor sucesso da turma” (T4A25).

“Acho que as reuniões estão a decorrer bem e estão a fazer com que tenhamos melhores resultados” (T4A11).

“As reuniões estão a correr bem, pois estão a ajudar-nos a evoluir” (T1A18).

Não tivemos aqui a intenção de descrever todas as aulas de FC, mas tão-somente aquelas que se revelaram mais significativas para alcançar os objectivos do PEF, pelo que não fazemos referência aos diversos tempos dedicados ao trabalho inerente à direcção de turma: resolução de questões comportamentais e de falta de assiduidade; gestão de conflitos; realização de assembleias de turma e elaboração das respectivas actas; preenchimento das fichas de autoavaliação do percurso realizado e dos questionários de avaliação intermédia do PEF, entre outras. Para além disso, e como já anteriormente foi referido, a partir de meados do 2º período e uma grande parte do 3º período, os alunos passaram a frequentar no horário das aulas de FC, em pequenos grupos, o SPO para orientação profissional e vocacional com vista a escolherem o seu percurso após o 9º ano.

6.3.3 Encontros de partilha de experiência de vida

Incentiva à participação dos educadores nas actividades escolares, mantendo-os interligados, partilhando experiências e preocupações. Acredito que o melhor que cada um pode dar é dado.

T4EE6

Acreditando que contar histórias de vida, partilhar experiências de percursos pessoais, é uma excelente forma de desafiar a inteligência e tocar o coração, a DT, ao longo do ano lectivo, lançou aos EE o convite, feito desafio, de assumirem uma aula de FC por período, com o objectivo de partilharem a sua experiência de vida pessoal e profissional com os alunos, falando das suas opções, sucessos e fracassos, apostas e receios, exemplos de verdadeira lição de vida. Estes encontros enquadravam-se nas opções de prosseguimento de estudos e futuro profissional que os alunos deviam fazer no final do 3º Ciclo. Alguns EE disponibilizaram-se para colaborar em tal tarefa, tendo sido a calendarização dos encontros agendada entre os EE intervenientes e a DT, de acordo com a disponibilidade de ambas as partes. Posteriormente, a DT deu a conhecer a actividade aos alunos, partilhando com eles as expectativas que depositava na sua realização; apelou à colaboração e sentido de responsabilidade de cada aluno, quer no acolhimento inicial a fazer ao EE, como na postura e possíveis intervenções ao longo do encontro, transmitindo-lhes a que era um privilégio receberem a partilha de experiências de vida, pessoal e profissional, contadas na primeira pessoa e em regime de exclusividade. Os alunos receberam a actividade e os EE num misto de curiosidade e expectativa, quer por nunca terem ouvido falar de tal experiência, quer pelo entusiasmo que a DT colocou na sua apresentação.

Nas notas do diário de bordo da DT, pode ler-se:

“ Foi muito gratificante e até comovente verificar a atenção, entusiasmo e gratidão com que os alunos presentearam os EE que vestiram a pele de professor por um dia, bem como o empenho e satisfação dos EE por terem vencido tal desafio. Ali, perante os alunos, abriram-se e contaram histórias de vida real, na primeira pessoa; partilharam desafios alcançados e frustrações e dificuldades experienciadas; segredaram defeitos e apontaram horizontes de mudança positiva; reconheceram erros e desvios no caminho e desvendaram esperanças, estratégias e conquistas concretizadas.

Houve momentos de visível emoção, sobretudo quando a mãe da (...) falava das suas dificuldades e do quanto teve de lutar para vencer na vida. E quando assumiu que, embora não tivesse conseguido ser profissionalmente o que havia sonhado, era muito feliz e encarava sempre o amanhã com um sorriso confiante, a (...) não conteve as lágrimas,

contagando alguns dos colegas mais próximos. Este exemplo de coragem, de força de vida e de confiança no futuro, foi especialmente importante. Quantas vezes alguns alunos assumiram não acreditar na possibilidade de alcançar uma vida melhor, se sentiram incapazes de lutar por um futuro mais positivo, querendo acomodar-se «ao destino». Aquela mãe era a prova de que mudar e melhorar a vida é possível; era o exemplo vivo de que a felicidade está ao alcance do «comum dos mortais» e é possível mesmo numa vida com dificuldades. Agora, já não era apenas eu e as minhas convicções que eles tinham como referência. Aquela mãe era o exemplo vivo daquilo que eu lhes dizia ser possível...

Sem sombra de dúvida, as minhas expectativas foram superadas!

As relações entre a Escola e a Família ficaram visível e positivamente fortalecidas, nesta partilha de histórias de vida real com nome próprio. Momentos únicos e profundos de íntima partilha de vida, na simplicidade de ser para o Outro, numa entrega e doação gratuitas que fortaleceram e clarearam horizontes de futuro e de esperança nestes seres em busca de sentido para a vida... Todos ficaram a ganhar, neste vaivém de dar e receber que engrandece os sentimentos e a vida de quem nele se deixa embarcar..."

Com esta actividade, inscrita nos Níveis 3 (Voluntariado – melhorar o recrutamento e organização de actividades de ajuda parental na escola, envolvendo as famílias como voluntárias e presentes no apoio aos alunos e à Escola) e 6 (Colaboração com a comunidade - identificar, integrar e coordenar recursos e serviços da comunidade em programas de fortalecimento das escolas) da Tipologia de Colaboração Escola-Família-Comunidade de Epstein, o PEF cumpriu o Desafio Tipo 3 da referida tipologia (cf. Parte I, 3.2).

6.3.4 Sessões de formação TIC para os EE

Aprendemos uns com os outros para melhor podermos ajudar os nossos filhos.

T1EE17

Assumindo a Escola como espaço de aprendizagem ao longo da vida, promotor de mais e melhores competências, de mais e melhor confiança e participação cidadã, o PEF integrou a realização de sessões de formação TIC como forma de aumentar a interacção entre os EE e a Escola, em particular entre aqueles e a DT, como forma de agilizar a comunicação e o relacionamento entre eles.

A necessidade desta formação evidenciou-se logo no primeiro encontro quando a DT propôs o envio de materiais para os EE e a troca de mensagens entre ela e os EE por

via electrónica - *email*. Apesar da concordância da grande maioria, vários EE referiram não saber lidar com esses meios e não possuírem endereço de correio electrónico, mas que tal correspondência poderia ser efectuada pelo *email* dos seus educandos. Sendo questionados pela DT sobre o interesse, vontade e disponibilidade de aprenderem e/ou se actualizarem nas novas tecnologias, vários foram os EE que responderam afirmativamente. Como era seu hábito, a DT registou a necessidade e interesse manifestado pelos EE tendo, posteriormente, solicitado a colaboração do Núcleo de Estágio de Informática para dinamizar sessões de formação TIC.

Com esta formação, a DT pretendia não só responder a uma necessidade concreta de formação dos EE, como também diminuir a descontinuidade e o fosso existente entre as famílias socioculturalmente mais desfavorecidas e as mais favorecidas (Villas-Boas, 2000; Marques, 1997), quebrando as barreiras e as desigualdades de colaboração com a Escola (Marques, 1997).

O Núcleo de Estágio de Informática acolheu positivamente a sugestão da DT, incumbindo-se de planificar e calendarizar tais sessões. Como tarefas prévias, a DT auscultou os EE, através de um questionário, sobre a posse, ou não, de computador portátil; sobre as questões que mais estariam interessados em ver abordadas nas sessões de formação e sobre os horários que mais conviriam (Apêndice XIV). Desta auscultação resultou que um reduzido número de EE possuíam computador portátil; que as principais solicitações de formação recaíam sobre o correio electrónico e que o melhor dia da semana seria a terça-feira pelas 21h. Perante este diagnóstico, os professores do Núcleo de Estágio de Informática planificaram as sessões de formação que calendarizaram-nas para iniciar em Janeiro; solicitaram ao CE a cedência de uma sala de informática, uma vez que os EE interessados não possuíam computador portátil. A necessidade da sala de informática transformou-se numa dificuldade para dar início à concretização da formação, uma vez que não havia disponibilidade de salas no horário escolhido pelos EE. Por esse motivo, o início da formação foi adiado na tentativa de encontrar novas soluções, o que só aconteceu em Maio e no horário das 19h, pelo que apenas 4 EE puderam frequentar tais sessões de formação.

Quadro 29 – Planificação das Sessões de Formação TIC para EE

Sessões de Formação TIC - Correio Electrónico	
Contexto	- As tecnologias de informação e comunicação abrem novas perspectivas à sociedade do presente e do futuro. A informação, uma vez produzida, circula instantaneamente, uma vez que a Internet possibilita uma difusão rápida do conhecimento. - O correio electrónico traduz-se, neste contexto, numa ferramenta poderosa, facilitando uma aproximação dos EE com a Escola, nomeadamente na troca de informação com a DT, ao longo do percurso escolar dos alunos.
Objectivos Gerais	- Evidenciar aos EE as capacidades da Internet e, especificamente, do correio electrónico; - Proporcionar aos EE a familiarização com as novas tecnologias da informação e comunicação; - Fomentar a relação dos EE com a Escola; - Promover a formação das famílias socioculturalmente mais desfavorecidas; - Diminuir as desigualdades de colaboração com a Escola entre as famílias mais desfavorecidas e as mais favorecidas; - Romper com a infoexclusão das famílias mais desfavorecidas.
Objectivos Específicos	1. Caracterizar e reconhecer a finalidade da Internet; 2. Conhecer a aplicação das ferramentas no domínio das TIC; 3. Criar uma conta de correio electrónico; 4. Saber utilizar o correio electrónico nas mais diversas potencialidades e dimensões.
Destinatários	Encarregados de Educação das turmas 1 e 4 do 9º ano
Dinamizadores	Núcleo de Estágio de Informática
Calendarização	- Terça-feira - Duração de 90 minutos cada sessão
Recursos	- Sala de informática; - Quadro; - Videoprojector; - Computadores; - Material de apoio (fotocópias do manual de apoio aos formandos construído pelo Núcleo de Estágio de Informática).

Apesar das dificuldades logísticas e da alteração do horário previsto terem impedido a participação de maior número de EE nas sessões de formação TIC, e por isso a possibilidade de um sucesso mais abrangente da actividade, os EE participantes frequentaram as acções com empenho e entusiasmo, sobretudo por sentirem que estavam a actualizar os seus conhecimentos e formação ao nível da aplicação de ferramentas no domínio das TIC, facto que lhes proporcionou maior autonomia relativamente aos seus educandos, pois já não dependiam da sua ajuda quando necessitavam de usar esta ferramenta de comunicação; sentiam-se mais à vontade para manusear o computador e para comunicarem com a DT e com os outros EE via *email*. A este propósito, lê-se no diário de bordo da DT:

“Hoje (26 de Maio de 2009) fui visitar os EE que estão a participar nas sessões de formação TIC. Estavam os quatro EE e dois professores do Núcleo de Estágio de

Informática. Quando cheguei, tinham acabado de enviar emails, agora sem qualquer ajuda das formadoras. A mãe da (...) disse-me com um ar muito satisfeito:

‘Professora acabei de lhe enviar um email, o meu primeiro email sem qualquer ajuda. Vai poder ler o que já lhe tenho dito muitas vezes: muito obrigada por todas as iniciativas que tem desenvolvido para nós e para os nossos meninos. O meu primeiro email tinha de ser para si. É que é mesmo verdade, temos de lhe estar muito gratos. Se não vejamos: se não fosse a professora a lembrar-se desta formação, quando é que eu iria saber mandar um email sozinha? Quando é que eu iria saber aceder à internet? Claro que também estou muita agradecida às senhoras professoras de informática. Até me sinto mais jovem, mais moderna. Tem valido bem a pena e ides passar a receber notícias minhas pelo computador!’

Os outros EE sorriram e mostraram a sua concordância... Eu mostrei-me satisfeita pela sua satisfação e sugeri que voltassem ao trabalho...

Só lamento que mais EE não tenham podido participar nestas sessões...

Ainda bem que a Escola é espaço de renovação de expectativas e conhecimentos, espaço de encontro e crescimento, não só para os alunos como também para os EE.

A cada momento que passa, sinto uma maior proximidade e entusiasmo dos EE com a Escola, sinto-os agradados por estarem envolvidos neste projecto. Ainda bem que assim é!!”

Com esta actividade, o PEF cumpria alguns dos seus objectivos específicos: *incentivar a qualificação dos EE; capacitar os EE de competências para acompanharem os alunos na realização dos trabalhos escolares.*

6.3.5 Sessões informativas sobre o processo RVCC

É de salientar o empenho da escola, através dos professores, na sensibilização dos alunos e dos pais para a importância da escola no percurso da nossa vida.

T4EE12

Na convicção de que mais e melhor conhecimento, mais e melhor formação são motores de maior confiança e auto-estima, propiciadores de aproximação à cultura de Escola e inibidores de desigualdades socioculturais, a DT fez o convite aos EE, com habilitações inferiores ao 12º ano, para conhecerem o processo de formação RVCC do Centro de Novas Oportunidades (CNO) existente na ESG, motivando-os a apostar num processo de formação e actualização de conhecimentos, como forma de promoverem a sua formação pessoal e darem exemplo aos filhos, tornando-se mais próximos em termos de

contexto e objectivos escolares. Para além do convite pessoal feito pela DT na reunião mensal de Outubro, foi enviado para todas as famílias, através dos alunos, um convite escrito com a calendarização das sessões de informação e esclarecimento, da responsabilidade do CNO e do Conselho Executivo da ESG. Simultaneamente, a DT desafiou os alunos a incentivarem os pais para essa formação, realçando as vantagens que daí adviriam.

Desta iniciativa resultou a inscrição e frequência de doze EE, correspondente a 36% no total das duas turmas que, ao longo do ano lectivo, quiseram regressar à Escola, agora no papel de formandos, para darem continuidade ao seu processo de formação, sendo 29% EE da Turma 1 e 42% EE da Turma 4. Oito inscreveram-se no CNO da ESG; dois em Instituições de Formação Profissional; dois em instituições de Ensino Superior - uma mãe para dar continuidade a uma licenciatura que havia interrompido há vários anos; outra mãe para tentar concretizar um “velho sonho que a vida tinha feito adormecer” de iniciar um percurso no ensino superior.

Quadro 30 - EE em Processo de Formação

Formação \ Turma	Turma 1	Turma 4
3º Ciclo	3	4
Secundário	...	3
Ensino Superior	1	1
Total	4 EE ⇔ 29%	8 EE ⇔ 42%
Total	12 EE ⇔ 36%	

O empenho e orgulho com que pais e filhos falavam desta experiência eram, para a DT, motivo mais do que evidente de satisfação e de aposta ganha pela Escola, sendo capaz de contribuir para dotar cada pessoa da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento, incentivando cada um a tomar o seu destino nas mãos e a contribuir para o progresso da sociedade em que vive. Importa realçar que após o término do PEF, os EE deram continuidade ao seu processo de formação, sendo vários os momentos em que se cruzaram com a DT pelos corredores da ESG, conversando sobre a evolução que iam fazendo, deixando claro que era um processo para levar até ao fim. Alguns dos EE já concluíram a formação no 3º Ciclo, tendo já dado início ao processo de formação de nível secundário. Nessas conversas com a DT iam-se repetindo alguns comentários.

Comentários dos Encarregados de Educação

“Veja no que nos meteu. Agora não queremos outra coisa. Voltamos aos tempos de escola” (T4EE20).

“Cá andamos nós pelos corredores da escola. E a responsabilidade é toda sua. Agora, ao fim-de-semana estamos todos [pais e filhos] a estudar e a fazer trabalhos” (T4EE6).

O PEF cumpria, assim, os seus objectivos específicos de *incentivar a qualificação dos EE e capacitar os EE de competências para acompanharem os alunos na realização dos trabalhos escolares.*

Acreditamos que a educação deve ser uma experiência global a levar a cabo ao longo de toda a vida, no plano cognitivo e prático, para que o indivíduo, enquanto pessoa e membro da sociedade, possa alcançar o desenvolvimento integral da sua personalidade.

Acreditamos que a educação pode abrir caminhos de futuro e que os caminhos percorridos servem para nos tornarmos parentes próximos desse mesmo futuro. Como bem diz a sabedoria popular, “o pobre e o moinho caminhando vão”...ganhando. Cabe à educação um papel fundamental para alcançar a democracia, promovendo uma participação sensível e responsável, numa contínua construção de cidadania social.

6.3.6 Livro de Memórias da Turma

E eis que chega a entrega dos Livros de Memórias. Cada livro tinha sido construído, em segredo (...). Tantas memórias.... Tantos momentos.... Tanta emoção... Tanto carinho.... Verdadeiros pedaços de vida.

T4A5,A11,A23

Defendendo uma prática de relação pedagógica feita caminho de aproximação ao Outro, promovendo laços sociais positivos favoráveis à cooperação entre a Escola e a Família, numa comunidade construída na cumplicidade da convivência, habitada por rostos com nome próprio e construtores da sua história e da sua memória; ciente de que recordar é atribuir significados ao vivido, abrindo a possibilidade de conferir unidade à diversidade de experiências (Baptista, 2005), a DT quis fazer um desafio à memória colectiva, valorizando a identidade pessoal. Assim, apresentou aos alunos e EE, em momentos diferentes, a proposta de realização de um *Livro de Memórias da Turma*, repositório das vivências pessoais e colectivas experienciadas pelos alunos, que resultaria num livro para cada aluno, materialização das memórias de um caminho de proximidade, cumplicidade e vida partilhada. O desafio foi calorosamente acarinhado pelos EE e alunos, que acharam a ideia

muito interessante, embora alguns revelassem alguma dificuldade em entender como seria o resultado final. Segundo a planificação da DT, cada livro teria a colaboração dos alunos, EE e professores e seria composto por fotografias, textos e dedicatórias que reflectissem o percurso de vida dos alunos durante os três anos na ESG, enquanto membros do grupo-turma a cada dia transformado em comunidade de vida e de amizade partilhadas. Importa referir que aos alunos a DT omitiu a participação dos EE e dos professores, para que tal facto constituísse uma surpresa quando recebessem o seu Livro de memórias da Turma.

Quadro 31 – Síntese da Estrutura do Livro de Memórias da Turma

Estrutura/Títulos	Descrição	Recursos Humanos
Capa	Fotografia individual do aluno, em tamanho A4.	Colaboração solicitada ao professor que leccionou a disciplina de Fotografia às duas turmas durante o 7º e 8º ano.
Livro de Memórias 2006-2009	Fotografia da turma no 9º ano, em tamanho A4.	Tarefa realizada pela DT, que tirou a fotografia aos alunos e procedeu à montagem para subcapa (fotografia/texto).
Prenda de Ternura	Texto que explica a razão de ser do Livro de Memórias.	Tarefa realizada pela DT, constituída por texto da sua autoria e citações da obra "O Principezinho", trabalhada com os alunos nas aulas de FC no 8º ano.
Quando chegamos...2006 Em visita de estudo...2008	Evolução fotográfica da turma durante o 7º e 8º ano.	Tarefa realizada pela DT com base nos registos fotográficos das diferentes actividades que realizou com os alunos.
Dos meus Colegas...	Dedicatórias de todos os alunos da turma para cada aluno.	- Tarefa realizada individualmente por cada um dos alunos da turma para todos os seus colegas; - A DT recebia por <i>email</i> as dedicatórias de cada aluno e tinha a tarefa de as compilar e organizar em folha própria para cada um dos alunos, identificada pela sua fotografia.
Dos meus Professores...	Dedicatórias dos professores para a turma.	- Tarefa realizada individualmente por cada professor da turma; - A DT recebia por <i>email</i> as dedicatórias e tinha a tarefa de as compilar e organizar em folha própria para cada um dos alunos.
Dos meus Pais...	Dedicatória dos pais para o seu filho.	- Tarefa realizada individualmente pelos pais; - A DT recebia por <i>email</i> ou em suporte de papel as dedicatórias e tinha a tarefa de as compilar e organizar em folha própria.
Os meus Textos...	Textos criativos do aluno, escritos ao longo do 7º, 8º e 9º ano, em diversas actividades dinamizadas no âmbito da FC.	Recolha e compilação realizadas pela DT com base nos dossiês das diferentes actividades que realizou com os alunos.

No processo de elaboração, organização e construção do *Livro de Memórias* existem vários aspectos que importa descrever, de modo a possibilitar uma compreensão mais global e precisa da actividade:

1. A totalidade da estrutura do *Livro de Memórias* era apenas do conhecimento da DT e cada tarefa realizada por cada um dos participantes, em casa, foi feita em «segredo», para que a surpresa do conteúdo do *Livro de Memórias* fosse uma realidade para cada aluno e sua família;
2. A realização das dedicatórias não obedecia a nenhuma estrutura específica, podendo ser em prosa ou em verso, de acordo com a criatividade de cada um. Só havia uma condição «imposta» pela DT: fazer memória apenas dos bons momentos passados juntos, das qualidades do Outro, das aprendizagens realizadas em conjunto; passar para o papel aquilo que cada um tem de melhor para dizer ao Outro, seja ele colega (no caso dos alunos), filho (no caso dos EE) ou alunos (no caso dos professores). Era proibido dizer mal.

A este propósito, a DT registou no seu diário de bordo:

“Quando pedi as dedicatórias aos alunos, pais e professores, e expliquei as condições da sua realização - realçar o melhor do Outro; o que com ele aprendi e os melhores momentos que com ele vivi; o que de melhor tenho para lhe dizer e desejar para o futuro – não tardaram os comentários:

Dos professores

‘Oh (...), estás a pedir uma coisa muito difícil. Neste momento, perante os resultados e o comportamento dos alunos, como é que eu vou conseguir fazer uma dedicatória positiva? Só me apetece ralar e dizer que estou farta....’ (T4P2).

Dos alunos

‘Mas professora, nós não podemos fazer as coisas à nossa maneira? Piada tinha falar dos defeitos, aproveitar para gozar com os colegas... até já tenho umas ideias....’ (T4A12).

Dos EE

‘Olhe, professora, se neste momento eu escrever alguma coisa para o meu filho, será uma lista das desilusões e das vergonhas que ele me tem dado. Com estes resultados como é que quer que eu escreva positivo e o melhor dele? Está a pedir-me o impossível.’ (T4EE5).

Como é fácil apontar os erros... Como é fácil dizer mal... como é tão fácil o imediato e provisório fazer esquecer o essencial e definitivo...

Partilhei com todos a minha convicção de que as pessoas são muito mais do que aquilo que fazem no momento... Os nossos meninos são seres em construção, em

formação... não podemos deixar que os resultados e os comportamentos menos positivos do momento nos façam esquecer tudo o que já vivemos com eles. Precisamos de aprender a falar e agir de forma mais positiva, perspectivando o futuro com esperança... Disse

Aos professores

Não podemos esquecer o poder das consequências afectivas e educativas do que dizemos... Certamente temos momentos bons para recordar com os nossos meninos, para além dos maus resultados nos testes, das faltas de TPC ou do comportamento perturbador. Quanto mais não seja, tenho a certeza que todos lhes desejamos um bom futuro...

Aos EE

Tenho a certeza que os vossos filhos valem muito mais do que aquilo que são como alunos, mesmo os que são bons alunos...e tenho a certeza que vocês pensam como eu. É claro que temos de os chamar a atenção, de exigir o melhor deles, de lhes mostrar a nossa tristeza por não fazerem o seu melhor.... mas isso fazemo-lo no dia-a-dia.

Na dedicatória do Livro de Memórias não vamos deixar gravadas situações que são apenas provisórias, pois acreditamos que no futuro cada um dos nossos meninos será diferente, para melhor.... Por isso, peço-vos que penseis na dedicatória com o coração, fazendo memória de tudo o que o vosso filho é para vocês, de tudo o que lhe quereis transmitir para a vida e é possível escrever. Pensai a dedicatória como a última oportunidade que vos é dada para falar com o vosso filho... e deixai falar o coração...

Aos alunos

Meus queridos, é tão fácil dizer mal... essa é a tendência natural. Mas como sabeis, não sou pessoa de vos pedir coisas fáceis. Dizer mal qualquer um faz. Mas de vocês espero melhor. Por isso, peço-vos que supereis as expectativas de todos, em especial dos vossos colegas. Só tendes de fazer um esforço de memória e tereis dificuldade em escrever todos os momentos bons passados em conjunto, todas as coisas que aprenderam e descobriram juntos, todos os gestos e provas de amizade que guardam no coração... Afinal, é só isso que vos peço nas dedicatórias: que deixeis falar o coração. Ides ver que afinal até é fácil.

No fim da aula, veio ter comigo o (...) do 9º1, para me segredar:

‘Como a stora sabe, eu não tenho jeito nenhum para a escrita e nunca vou conseguir fazer as dedicatórias para os meus colegas. É que não vale a pena pensar que vou conseguir, porque não vou.’ (T1A25)

Conhecendo o (...) como conheço, tinha de encontrar uma solução para o problema. Lembrei-me do seu enorme talento para o desenho e sugeri que ele fizesse a dedicatória em desenho. Ele ficou a pensar e disse que, se tivesse a fotografia, podia fazer o retrato de cada colega. Achei demasiado trabalhoso, mas ele desvalorizou. Então,

acordamos em segredo, que vai fazer o retrato de cada um dos colegas. Eu vou facultar-lhes as fotografias”.

Este conjunto de actuações da DT revela a sua capacidade de comunicação e de acção, capaz de estabelecer pontos de união e de dinamizar a ligação entre os diferentes intervenientes implicados na relação educativa (Marques, 2002) e no PEF, resultando daí evidentes benefícios para todos. Pela sua intervenção e estratégia, como mediadora, ela estabelece pontes de diálogo e entendimento, cria dinâmicas capazes de reinventar lugares e tempos de verdadeira proximidade. A DT estabelece com os alunos uma relação directa e de proximidade, centrada no desenvolvimento afectivo, pessoal e emocional dos alunos, sendo capaz de considerar cada aluno, primeiro como pessoa, na sua individualidade, ao contrário do que habitualmente fazem os outros professores, que encaram primeiramente o aluno como elemento do grupo-turma (Diogo, 1998). Desta forma, a DT cumpre o que se espera, segundo Carvalho (2001), de um mediador pedagógico e relacional, apresentando-se como flexível, procura ter em os itinerários de vida e as competências de cada pessoa; é capaz de gerir criativamente relações interpessoais, promovendo laços sociais, numa perspectiva criativa e renovadora.

3. O segredo da tarefa de cada um nem sempre foi fácil de manter, sobretudo entre os alunos, na medida em que todos sabiam que cada um estava a fazer dedicatórias para todos e era grande a curiosidade em saber o que lhes era dedicado. Da parte dos pais, alguns dificilmente resistiram à vontade de falar aos filhos do que tinham feito para eles. À DT competiu a constante e persistente tarefa de fazer recordar a todos o quão agradável e intensa seria a sensação da surpresa do momento de receber o *Livro de Memórias*;
4. Os prazos estabelecidos para a entrega das dedicatórias não foram cumpridos por todos os intervenientes. A dedicatória dos professores foi solicitada pela DT na reunião de Conselho de Turma de Dezembro, para entregar até ao fim do 2º período; o mesmo prazo de entrega foi dado aos EE a quem a DT pediu a dedicatória na reunião de Janeiro. No prazo estabelecido, nenhum professor tinha entregado a dedicatória e apenas um número muito reduzido de EE o tinha feito. Depois de sucessivas lembranças da DT, as dedicatórias foram sendo entregues ao longo do 3º período, pelos EE e professores. Feita a compilação e organização de todas as dedicatórias recebidas, a DT verificou que nem todos os EE e professores tinham realizado a tarefa. Quanto aos alunos, a DT ia recebendo as dedicatórias via *email*, corrigia algum erro que pudesse existir e incorporava-as nas folhas relativas a cada aluno, não tendo, embora, a percepção da totalidade. Numa fase final,

quando se dedicou à verificação exaustiva de todas as dedicatórias por aluno, pois não podia faltar nenhuma, verificou que havia alguns alunos que não tinham dedicatórias de todos os colegas. Perante estas faltas, teve de tomar uma decisão. No seu diário de bordo podemos ler:

“ Apesar de ter começado a pedir com tanta antecedência as dedicatórias, a esta altura (30 de Maio) ainda faltam dedicatórias. A organização dos livros está a ficar tão atrasada!!

Acho que não vou voltar a insistir com os professores. Já tiveram tempo suficiente para entregar; se não o fizeram é porque não pretendem participar no Livro de Memórias... e têm essa liberdade.

Quanto aos EE, é completamente diferente. Seria muito constrangedor se algum aluno não tivesse a dedicatória dos pais. Apesar de não saberem que o Livro de Memórias integra dedicatórias dos pais, facilmente se aperceberiam da sua falta quando comparassem os livros uns com os outros. Essa dedicatória é muito importante para os EE e para os alunos. Vou telefonar aos pais que ainda não entregaram a dedicatória.

Com os alunos vou tratar do assunto pessoalmente. Eu sei que alguns têm muita dificuldade em expressar-se, mas hão-de conseguir. Em nome da amizade, hão-de conseguir!”

5. A organização dos diferentes itens da estrutura do *Livro de Memórias* foi tarefa morosa e que exigiu muito cuidado da DT para que nada faltasse ou ficasse esquecido. Também o trabalho de impressão de todos os materiais ficou a cargo da DT, que também tinha projectado tratar das fotocópias e da encadernação dos 53 Livros de Memórias. No entanto, na reunião de EE e DT de Maio, alguns EE questionaram a DT sobre a organização dos Livros e sobre o valor a pagar, ao que a DT respondeu já estar tudo pensado e que não havia nada a pagar. Percebendo que tudo ia ser suportado pela DT, os EE insistiram em colaborar: dois EE ofereceram-se para fotocopiar os diversos materiais; vários ofereceram-se para ajudar a DT a organizar os Livros; todos fizeram questão de se estabelecer um preço por aluno para pagar as páginas de fotografias a cores, impressas em papel próprio, bem como a encadernação dos Livros. Desta forma, o trabalho de organização final foi distribuído e realizado pela DT e pelos EE, sempre longe dos olhares dos alunos;

6. A cerimónia de entrega do *Livro de Memórias* realizou-se no *Sarau Cultural* de encerramento do PEF, conforme explicaremos de seguida.

Com esta actividade, inscrita nos Níveis 3 (Voluntariado) e 5 (Tomada de decisões - incluir as famílias de todos os ambientes como participantes em decisões escolares), o PEF não só dá cumprimento ao Desafio Tipo 3 da Tipologia de Colaboração Escola-Família-Comunidade (cf. Parte I, 3.2), como cumpre um dos seus objectivos específicos de *promover a maior presença dos EE nas reuniões e outras actividades propostas pela escola*, apresentando-se como mentor de uma Escola-comunidade de pessoas ligadas umas às outras por laços de proximidade, alicerçados na partilha do seu património de memórias e valores; promotor de uma Escola verdadeiro lugar antropológico de identidade, de afectos e de memória, potenciadora de encontro e de verdadeiros laços sociais (Baptista, 2005; cf. Parte I, 1.4). O conteúdo de cada *Livro de Memórias* canta a vida, uma vida fecundada por sentimentos de amizade construída, alicerçada pelas vivências experienciadas em conjunto e pela cumplicidade de quem cresce e se valoriza com o Outro. Todo ele inspira e transpira atitudes de reconhecimento e gratidão pelo percurso realizado e pela esperança confiante num futuro com mais e melhor sentido.

6.3.7 Sarau Cultural

Tivemos de tudo no Sarau, desde música à dança, da poesia até à representação... mas mais importante que tudo o resto, foi o amor que sentíamos e sentimos uns pelos outros.

T1A23

Procurando promover a cultura de Escola, pela participação activa de todos os agentes do processo educativo - alunos, famílias, professores e comunidade -, a DT idealizou a realização de um *Sarau Cultural* que espelhasse a caminhada multifacetada dos três anos do ciclo: de encontro, crescimento e amizade vividos pelo grupo-turma; de colaboração crescente Escola-Família; de aproximação entre as duas turmas orientadas pela DT.

O desafio foi primeiramente lançado aos alunos, para quem a DT havia pensado o papel principal para uma noite de encontro-convívio em que os alunos surpreenderiam famílias e professores com actividades e talentos que o dia-a-dia das tarefas escolares atira para plano secundário. Apesar de terem encontrado interesse na ideia da festa, os alunos estranharam o protagonismo que a DT lhes reservava no esboço de guião que apresentou, por não se reconhecerem com nenhum talento especial, muito menos para uma actuação que contava com a presença das famílias e dos professores. Mas, e mais uma vez, deixaram-se contagiar pelo entusiasmo e motivação da DT e confiaram, entregando-se à

tarefa de pensar em actividades que enriquecessem o programa do Sarau Cultural. Também para esta tarefa a DT pediu segredo, não para afastar ou boicotar o conhecimento das famílias sobre o que se passava na escola, mas antes como forma de presentear e surpreender todos os convidados, famílias e professores, com uma noite especialmente preparada para eles. Assumida a realização do Sarau Cultural pelos alunos, a ideia foi transmitida pela DT aos EE e professores, que a acolheram com agrado e expectativa. A data, 9 de Junho, foi acordada por todos, professores, representantes dos EE e dos alunos, em reunião de Conselho de Turma de final do 2º período, sendo a sala nobre da ESG o local pensado pela DT para a realização do Sarau.

À semelhança de outras actividades do PEF, também esta registou alterações à ideia inicial da DT, resultantes das sugestões dos EE e dos alunos, prova da co-responsabilidade de todos que, sentindo-se verdadeiramente implicados e co-autores do processo, procuravam encontrar soluções que melhorassem o resultado final. Apresentamos, de seguida, apenas as alterações que nos parecem mais significativas e estruturais e que dão prova da crescente autonomia dos alunos e dos EE na tomada de decisões e intervenção em contexto escolar e comunitário:

1. Participação dos EE no Sarau Cultural

Quando a DT apresentou a ideia do Sarau Cultural aos EE, explicando que seria um pequeno espectáculo-surpresa preparado pelos alunos, alguns EE comentaram que também seria interessante fazerem uma surpresa aos filhos, ideia que foi imediatamente acolhida pela DT com muito agrado. Colocada à discussão do grupo, alguns EE viam-na como agradável desafio, enquanto outros a encaravam como ousadia impensável, pelo que a DT sugeriu que fossem pensando e amadurecendo a ideia e que, a seu tempo, voltariam a falar no assunto e tomariam uma decisão. Quando, na reunião de Abril, os representantes dos EE informaram os seus pares sobre a data de realização do Sarau Cultural, o assunto da participação dos EE voltou a ser discutido, sendo notória a vontade de agradar e surpreender os filhos. Apesar das dificuldades apresentadas por alguns EE, certos da aventura ousada em que se estavam a envolver, pesou mais a vontade de surpreender os filhos e decidiram que os EE também participariam no espectáculo, com uma pequena actuação. Perante a diversidade de ideias e sugestões avançadas pelos EE para a actuação, o que dificultava a escolha no momento, a DT sugeriu que pensassem em duas actuações e que a reunião de Maio fosse dedicada ao Sarau. Aceite a sugestão da DT, os EE acharam por bem dividir-se em grupos de trabalho, de acordo com as preferências, tendo acordado entre si encontrarem-se para darem forma às ideias que tinham surgido.

Como era seu hábito, posteriormente a DT informou todos os EE da decisão dos EE participantes do PEF de actuarem no *Sarau Cultural*, convidando todos à participação e a estarem presentes na reunião em que seriam decididos os tipos de actuação. Este facto possibilitou que outros EE integrassem o grupo das actuações do Sarau, tornando-o numa festa mais abrangente e participada. O resultado final deste trabalho de equipa, completamente autónomo, concretizou-se em duas actuações por turma (cf. Quadro 32), integralmente pensadas, organizadas e ensaiadas pelos EE, que apenas solicitaram a intervenção da DT para que, junto do Conselho Executivo, pedisse autorização para que a reunião de EE e os ensaios se realizassem na ESG. Importa ainda referir que os EE recorreram aos serviços da comunidade envolvente, mais concretamente a associações culturais e recreativas para os orientar nos ensaios de uma dança de salão e de uma canção da música tradicional portuguesa. Assim, para além da estreita colaboração Escola-Família, o PEF foi palco da colaboração Escola-Família-Comunidade, abrindo as portas ao meio envolvente, em verdadeira sintonia com as teorias de Bronfenbrenner e de Sanders e Epstein (cf. Parte I, 3.2);

2. Local de realização do Sarau Cultural

A DT tinha projectado a realização do Sarau na sala nobre da ESG, como anteriormente foi referido e era do conhecimento de todos os intervenientes. Na reunião de EE e DT de Abril, perante o crescente entusiasmo dos EE pela referida actividade, o representante dos EE da Turma 4 questionou a DT sobre a lotação máxima da sala, uma vez que lhe parecia não ter capacidade para tal empreendimento. A DT informou que conseguiria lugar sentado para cerca de 120 pessoas e explicou que era a sala da escola que apresentava melhores condições para este tipo de actividade pois, sendo em anfiteatro, possibilitava uma melhor visibilidade das actuações, facto que não aconteceria noutros espaços maiores da escola, como o ginásio ou o refeitório, por exemplo. Explicou também que os convites teriam de se restringir apenas à família nuclear e que, com boa vontade, tudo se realizaria de forma acolhedora e digna. O representante dos EE concordou que a sala nobre da escola fosse a melhor solução que a DT tinha para oferecer; no entanto, uma actividade com a projecção e envergadura que lhe parecia que o *Sarau Cultural* iria alcançar, merecia outro espaço, um espaço mais digno que oferecesse melhores condições, quer ao nível de equipamentos técnicos, como de capacidade para acolher mais pessoas.

Comentário Encarregado de Educação

“Uma sala com 120 lugares fica logo cheia apenas com os pais. E os irmãos e os avós que vivem lá em casa? Será muito triste se a família e as pessoas mais chegadas não puderem estar presentes num momento que, tudo indica, vai ser muito especial e marcante para os nossos filhos e para nós pais. Uma coisa destas precisa de outro espaço, de outras condições! Por isso, se a senhora professora achar bem e me permitir, eu sugiro que o Sarau Cultural seja realizado no Auditório Municipal e eu tratarei do pedido do espaço” (T4REE1).

Esta intervenção suscitou a concordância e entusiasmo dos outros EE. A DT sentiu-se surpreendida e ultrapassada por tal iniciativa e entusiasmo, ainda mais quando sabia das dificuldades de cedência do Auditório Municipal. Apesar de achar que o espaço era demasiado grande, cerca de 450 lugares, para a festa íntima que tinha planeado e que exigia outros requisitos técnicos, para os quais não tinha a certeza de estar preparada para controlar, sabia que não podia defraudar as expectativas e iniciativa dos EE, pelo que só lhe restou aceitar a sugestão. No seu diário de bordo podemos ler:

“A realização do Sarau Cultural fora da escola foi coisa que nunca me passou pela cabeça. Na sala 10 (sala nobre da ESG) eu já estou habituada a trabalhar e a controlar o espaço e o equipamento; posso fazer tudo sozinha. Agora num espaço como o Auditório, tudo muda de figura. Existe uma sala audiovisual onde nunca trabalhei e, ou estou a coordenar os alunos, junto ao palco, ou estou na sala a comandar a luz, o som e a imagem, coisa que nem imagino como se faça... Depois há a questão do espaço: como é que se enche uma sala de 450 lugares? Será um incómodo, para além de pouco acolhedor, os alunos subirem ao palco e verem uma série de lugares vazios e as pessoas dispersas pela sala... Compreendo e fico muito satisfeita com o entusiasmo dos pais, mas estou um pouco assustada com a ideia... É preciso ter calma, pois ainda não passa de uma sugestão. É sempre tão difícil conseguir o Auditório e é preciso tanta antecendência para o requisitar que o mais certo é o Sr. (...) não o conseguir...vamos indo e vamos vendo...”

No entanto, e contrariamente às dúvidas da DT, a sugestão transformou-se em concretização. Na semana seguinte à reunião em que a sugestão foi dada, a DT recebeu um telefonema do representante dos EE da Turma 4 para lhe comunicar que tinha conseguido a cedência do Auditório, só que havia necessidade de alterar a data, sugerindo o dia 12 de Junho, por ser sexta-feira. Pelo diálogo travado entre os dois, a DT entendeu que não seria problema a alteração da data inicialmente prevista, pelo que o representante dos EE iria confirmar a requisição do Auditório Municipal, solicitando à DT o envio de um ofício, assinado por ela e pelo Presidente do Conselho Executivo, para formalizar o pedido de cedência do espaço, explicitando os objectivos do Sarau Cultural.

Assim, a data da realização do Sarau foi alterada de 9 para 12 de Junho, facto que a todos foi comunicado e explicado pela DT. Esta alteração do espaço implicava algumas reformulações nos planos da DT, sobretudo ao nível da coordenação do evento, que já não poderia fazer sozinha. Nos seus registos do diário de bordo, podemos ler.

“Afinal sempre vamos para o Auditório. Acho que devia estar feliz com a iniciativa dos EE, mas o que é certo é que ainda estou aflita. Como é que vou fazer?! A quem vou recorrer para me ajudar na parte técnica? Com o colega (...) não posso contar pois é altura de reuniões de conselho de turma e ele estará ocupado; os outros colegas, professores da turma, são convidados para a festa e não quero que percam nenhum momento que os alunos e EE estão a preparar; o mesmo acontece com os EE...”

Só tenho uma hipótese: pedir ajuda ao meu filho. Apesar de não conhecer a sala e o equipamento, facilmente aprenderá a trabalhar com os equipamentos... só tenho de arranjar forma de ele lá ir antes para se inteirar dos equipamentos e treinar tudo o que for preciso...

Os alunos também terão de fazer lá um ensaio para terem a noção do espaço...

Na escola tudo seria mais simples!!!

Mas agora não há nada a fazer a não ser deitar mãos à obra... Há que encontrar soluções e acreditar que tudo vai correr bem. Tenho de falar com o Sr. (...) para ver se ele consegue pedir tempo no Auditório para o ensaio geral e alguém que possa explicar como funciona a sala audiovisual”.

Assim aconteceu: o filho mais velho da DT disponibilizou-se para auxiliar na sala audiovisual do Auditório; o representante dos EE da Turma 4 conseguiu a colaboração de um técnico para explicar o funcionamento dos equipamentos audiovisuais, bem como a cedência do Auditório na tarde do dia 12 de Junho para o ensaio geral, primeiro para os alunos com a DT, ao fim da tarde, para os EE; o representante dos EE da Turma 4 disponibilizou-se para controlar as entradas no Auditório, sob apresentação de convite (Apêndice XVIII). Assim, a DT ficava disponível para acolher os convidados, acomodá-los na sala, acompanhar e orientar os alunos e coordenar o Sarau. Com este trabalho de equipa e de verdadeira entreajuda e colaboração Escola-Família-Comunidade, foi possível superar as dificuldades que inicialmente inquietaram a DT, acolher todos aqueles que eram importantes para os alunos e EE e proporcionar uma festa memorável, carregada de significado para cada um dos participantes.

Importa realçar a iniciativa e responsabilidade dos EE em todas as solicitações de colaboração feitas à Comunidade, verdadeiro exemplo de uma participação cívica activa e responsável, numa colaboração efectiva com a escola, integrando-se nos níveis três

(Voluntariado), cinco (Tomada de decisões) e seis (Colaboração com a comunidade) da Tipologia de Colaboração Escola-Família-Comunidade, cumprindo os Desafios 3 e 6 da mesma Tipologia (cf. Parte I, 3.2).

Resolvidas estas questões estruturais do Sarau Cultural, foi tempo de cada grupo se dedicar à preparação das actuações.

Quanto aos EE, alguns escreveram o guião da peça de teatro; outros escolheram a música para a dança de salão e a canção/música tradicional portuguesa; uma mãe angolana escolheu a música/dança tradicional angolana; outros pensaram no guarda-roupa e nos adereços; outros ainda contactaram os elementos das associações culturais e recreativas para os auxiliar nos ensaios.

Os alunos seleccionaram as músicas e criaram a coreografia para a dança conjunta; descobriram colegas talentosos para o canto, para a música e para a dança; estudaram os poemas e textos que a DT havia pensado para eles.

A DT escreveu todo o roteiro do Sarau, integrando e articulando as diversas actuações numa sequência única, de modo a que o percurso do espectáculo constituísse um todo com sentido, em que cada actuação era contextualizada pela anterior e dava mote à seguinte. Para tal, criou duas personagens - a *Poesia* e a *Música* - que tinham a ousada missão de conduzir todo o espectáculo, com todo o enlevo, beleza e alegria que lhes são associados. Definido o texto e todo o percurso do Sarau, chegava a tarefa de seleccionar os alunos para cada uma das partes, alicerçada na regra de todos os alunos participarem e as duas turmas trabalharem em conjunto. Na verdade, foi sempre preocupação e prioridade da DT promover a aproximação e interacção sadias dentro de cada turma e entre as duas turmas, tarefa nem sempre facilitada por alunos muito «agarrados» a ciúmes e rivalidades, umas vezes pela comparação dos resultados da avaliação, outras pela disputa da atenção da DT. Ao longo dos três anos do ciclo, a DT sempre foi peremptória em contrariar e desvalorizar tais atitudes, promovendo momentos de encontro e trabalho conjunto dentro de cada turma e entre as duas turmas, quer em visitas de estudo e lanches-convívio, como na organização de exposições de trabalhos conjuntos ou na participação de colóquios e outras actividades da escola. Neste contexto, foi com toda a naturalidade que pensou no Sarau Cultural como uma festa única das duas turmas em que, na diferença da singularidade de ser de cada um, se construiriam pontes de encontro, de diálogo e de memória, capazes de as unir numa só voz para cantar a vida e celebrar a amizade. Assim, a DT sugeriu e incentivou os alunos a pensarem numa actuação conjunta, cujo resultado foi a dança *Black on White* (cf. Quadro 32); escolheu para cada aluno o papel que mais o valorizaria, ainda que dele exigisse esforço para contrariar a timidez, o pessimismo ou falta de autoconfiança;

escolheu um aluno de cada turma para os papéis de *Poesia* e *Música*, a quem competia a condução de todo o espectáculo. Neste último item, contrariamente ao que poderia parecer normal, a escolha da DT não recaiu nos alunos que mais se destacavam pelas boas classificações, pelas lideranças ou pelo bom comportamento. Pesou na sua decisão outro tipo de características: para dar vida à *Poesia* escolheu uma aluna de personalidade singela e dócil, marcada por uma vida familiar nem sempre fácil que lhe gravou traços de insegurança e busca de muita afectividade; para dar corpo à *Música* escolheu um aluno considerado por muitos professores como problemático, com traços que misturavam alegria e irreverência, pouco interesse pelos estudos e ânsia de aventura, escondendo um coração solidário, sedento de atenção e afecto. Depois da admiração, do receio e da tentativa de desistência do papel que lhes foi atribuído, os alunos assumiram a responsabilidade do seu desempenho, numa entrega e dedicação incondicionais, correspondentes ao desejo de não defraudar as expectativas e confiança que a DT neles depositava. Todos sabiam e sentiam que, a partir daquele momento, a responsabilidade do sucesso do Sarau Cultural estava nas mãos de cada um e ninguém poderia falhar. E foram muitos os ensaios, ora em pequenos grupos, ora em conjunto, sempre sob a orientação da DT. Foram alguns os momentos de desaire, da DT e dos alunos, quer pela dificuldade em conciliar horários, vontades e espaços, quer pela teimosia de alguns em acharem que não seriam capazes de fazer melhor e por isso o melhor seria desistir. Foram tempos difíceis, de nervosismo, muita perseverança, gestão de sensibilidades e alguns conflitos. A todos fortalecia a vontade de não desistir e de levar o desafio até ao fim, num espectáculo que havia de ser único porque «era o nosso».

Importa salientar que todas as actuações foram realizadas ao vivo, num desafio à criatividade, simplicidade e ousadia de ser. Muitas foram as surpresas e os improvisos ao guião/programa do Sarau, levados a cabo por alunos, professores e EE, prova da abertura, do à vontade e da simplicidade com que todos encararam a noite, sentindo-se autónomos e implicados, com à vontade para intervir, como verdadeiros actores e co-autores do espectáculo construído por todos, um espectáculo que podendo ter perdido no profissionalismo, foi muito enriquecido de sentimentos, de cumplicidade, de intimidade, de amizade, enfim, de vida com nome próprio (Apêndices XXIII e XXIV). Todos se superaram perante uma plateia expectante e acolhedora que enchia os 450 lugares do Auditório Municipal. Relativamente aos registos audiovisuais (Apêndices XXIII e XXIV), ficaram a cargo dos EE.

Quadro 32 – Programa do Sarau Cultural

Actividades	Descrição	Recursos	Tempo
Acolhimento e Apresentação	A DT dá as boas vindas, apresenta o Sarau e explica a sua razão de ser.	▪ Piano ▪ Diapositivos	
Dança <i>Black on White</i>	Dança realizada por alunos das duas turmas .	▪ CD ▪ 1 Diapositivo	5min
Dança <i>Mariquinha</i>	Dança tradicional angolana realizada pelas mães da Turma 4	▪ CD ▪ 1 Diapositivo	4min
<i>Percurso Poético</i>	Viagem ao mundo do Sonho, do Amor, da História e da Vida através da Poesia, realizada por todos os alunos das duas turmas .	▪ Piano ▪ 5 Microfones ▪ Diapositivos	20min
Teatro <i>Viagem de Comboio</i>	Peça de teatro, realizada pelos EE da Turma 4 , retratando a viagem de uma família que vai assistir à entrega do Livro de Memórias do seu filho que termina o 9º ano.	▪ 3 Microfones ▪ 10 Cadeiras ▪ Diapositivos	5min
Dança <i>Suavemente</i>	Dança realizada pelos EE da Turma 1 .	▪ CD ▪ 1 Diapositivo	4min
Canção <i>Listen</i>	Canção interpretada por uma aluna da Turma 4 , acompanhada por alunos das Turmas 1 e 4 , nos instrumentos.	▪ 1 Microfone ▪ 1 Diapositivo ▪ Piano ▪ Guitarra e Bateria	4min
Canção <i>A Paixão</i>	Canção interpretada por um aluno da Turma 4 , acompanhado por alunos das Turmas 1 e 4 , nos instrumentos.	▪ 1 Microfone ▪ 1 Diapositivo ▪ Piano ▪ Guitarra e Bateria	4min
Canção <i>O Cume</i>	Música tradicional portuguesa interpretada pelos EE da Turma 1 .	▪ 3 Microfones ▪ 1 Diapositivo	5min
Entrega do <i>Livro de Memórias</i>	A DT chama cada aluno ao palco, para a entrega do <i>Livro de Memórias</i> .	▪ Mesa com os <i>Livros</i> ▪ Piano ▪ 1 Microfone ▪ 1 Diapositivo	
Entrega de Dedicatórias	Os representantes dos alunos de cada turma chamam cada professor ao palco para a entrega da dedicatória da turma.	▪ Mesa com as dedicatórias ▪ 2 Microfones ▪ 1 Diapositivo	
Agradecimentos	Os representantes dos alunos fizeram os agradecimentos públicos às pessoas e instituições que apoiaram o Sarau e o PEF.	▪ 2 Microfones	
Canção <i>Cada Lugar Teu</i>	Mensagem pública dos alunos para a DT (surpresa).	▪ CD ▪ Diapositivos	4min
Canção <i>Asa Livre</i>	Mensagem pública da DT para os alunos (surpresa).	▪ CD ▪ Diapositivos com fotografias os alunos	4min

Durante o *Sarau*, alguns EE encarregaram-se de filmar e fotografar os diversos momentos da noite, registos que foram posteriormente entregues a um EE que se havia disponibilizado para fazer a sua compilação e arranjo audiovisual, do que resultaram dois CD's que foram reproduzidos para entregar, pela DT, a todos aqueles que os quisessem adquirir pela simbólica quantia de 1 euro. Registe-se que o EE que se voluntariou para fazer este trabalho não fazia parte do grupo de EE participantes do PEF, sendo mais um exemplo de que este projecto socioeducativo desenvolvia-se de portas abertas e não deixava ninguém indiferente, tendo lugar para todos, os participantes habituais e os que demonstravam vontade em participar de acordo com os seus interesses e/ou necessidades.

Com esta actividade, o PEF não só cumpriu um dos seus objectivos específicos de *promover a maior presença dos EE nas reuniões e outras actividades propostas pela escola*, como tocou a todos e não deixou ninguém de fora, sendo verdadeiro exemplo da Colaboração Escola-Família-Comunidade preconizada por Epstein e Jansorn (2004), Epstein e Sheldon (2005) e Epstein e Sanders (2006), concretizando a Teoria Ecológica de Sistemas de Bronfenbrenner (1979; 1986; 1989), ao olhar a pessoa, o aluno, em desenvolvimento como um ser activo, proposicional, que interactua de forma recíproca e bidireccional com o seu ambiente (cf. Parte I, 3.2).

Entendendo a Escola como comunidade de proximidade e encontro, a DT construiu, com os alunos e os EE, um espectáculo único, vestido de gestos de delicadeza e carinho a que ninguém ficou indiferente, alindado pela alegria da presença de cada um, pelo empenho, criatividade e dedicação que todos colocaram na sua presença e actuação. Mais exemplificativo do que qualquer descrição que possamos fazer, por mais elaborada que seja, é o relato ou comentário dos participantes presentes nos mais diversos registos audiovisuais e escritos, dos quais nos apraz apresentar alguns exemplos.

“Relativamente ao *Sarau Cultural*, a professora de Língua Portuguesa definiu-o como muito positivo, pois foi o culminar, com sucesso, de uma coordenação de trabalho em equipa entre a Directora de Turma e os pais, demonstrando empenho, dedicação e reconhecimento do trabalho da equipa de docentes da turma. Referiu-se ainda o facto do Auditório Municipal estar com a lotação completa, com a presença de familiares e amigos dos alunos, todos interessados e envolvidos pelo ambiente cativante do espectáculo apresentado, tendo sido notada a ausência do Conselho Executivo. Os professores que não puderam estar presentes, por terem reuniões de outros Conselhos de Turma, lamentaram o facto de a escola não ter possibilitado condições para a sua presença numa actividade desta importância pela proximidade entre alunos, pais e professores, ainda mais que esta tinha sido atempadamente agendada e dada a conhecer. A Directora de Turma referiu que, nos dias seguintes ao *Sarau*, foram várias as mensagens de congratulação recebidas, de alunos e pais, pela noite memorável de amizade, cumplicidade e excelente organização em que todos os alunos das duas turmas e um número considerável de pais foram parte activa.” (Acta CT T1, 15/06/2009)

Comentários dos Encarregados de Educação (emails)

*“Olá,
Espero que esteja bem, assim como os seus familiares.
Mas todos nos devemos sentir honrados porque Deus nos fez conhecer uma personalidade tão boa e que nos deu tanto de si. Se nada acontece por acaso, sinto-me feliz porque tenho a dita de a conhecer.
Nunca a esqueceremos.
Sabe que não são palavras (simplesmente), mas é o que me vai na alma.
Bem-haja. Que Deus lhe dê tudo de bom.
Merece muito mais e os dias hão-de ser muitos...” (T1REE2, 13/06/2009).*

*“Olá, bom dia
Ontem estava tudo tão bem...
Estávamos um bocadinho nervosos, mas acho que não se notou.
Correu tudo muito bem e o meu (...) veio para casa e chorou até tarde... estava muito comovido.
Muito obrigada por tudo.” (T1EE20, 13/06/2009).*

*“Querida DT
Espero que não me leve a mal de a tratar como o meu filho fala de si, com tanto carinho.
Ontem estive tudo tão bonito... os meninos portaram-se tão bem, estavam tão atentos, com tanta atenção e responsabilidade...
Parabéns pelo que conseguiu fazer com eles. Todos estavam tão emocionados e felizes.” (T4EE21, 13/06/2009).*

Comentários dos Professores (emails)

*“Olá (...)
Ontem não me despedi de ti porque tu estavas tão bem entre os alunos...
Mas eu não quero deixar de te dizer que foi tudo MARAVILHOSO... ESPECTACULAR...
PARABÉNS pelo teu trabalho...
Dos colegas que de perto trabalhei na ESG, tu és a que mais admiro... o teu trabalho, a tua entrega, a tua resistência e persistência são inspiradores para mim...
Quando for grande também quero ser assim...
Foi um privilégio trabalhar contigo. Beijinhos.” (T4P3, 13/06/2009).*

*“(…), estás de parabéns!
Esteve tudo muito bem e muito bonito.
Gostei muito de tudo, mas de forma particular do facto de teres posto todos os alunos a participar. E a participação e alegria dos pais era notória.
Parabéns!” (T4P5, 15/06/2009).*

No diário de bordo da DT podemos ler:

“ O Sarau foi uma noite memorável e superou todas as expectativas. Os alunos e os pais tiveram um desempenho fantástico e uma atitude extraordinária!! A serenidade com que tudo decorreu, apesar do nervosismo latente em cada um e do grande número de gente que se movimentou durante todo o espectáculo; os sorrisos estampados no rosto de quem actuava e de quem assistia... o carinho e atenção com que a plateia recebeu cada actuação... até os pequenos enganos e imprevistos saíram com graça...

A surpresa e alegria dos filhos ao verem os pais no palco a actuar...o orgulho dos pais ao verem os seus filhos a declamar os poemas e depois a serem chamados, um por um, pelo nome, ao palco.... As lágrimas que teimavam em aparecer...

E aquela sala repleta de gente que não abandonava os seus lugares e estava completamente presa ao que se passava no palco...

Meu Deus, tantos gestos e palavras de carinho com que me surpreenderam... como é que eles souberam que era aquela a minha canção preferida...e as flores da mãe do (...) e do (...) logo no início da noite... as flores dos alunos, as suas palavras... as palavras dos pais e as lembranças quando me chamaram ao palco...

Ainda me lembro da avó do (...) que se dirigiu a mim para dizer:

‘A senhora não me conhece mas eu sou a avó do (...). Quero dar-lhe um abraço e dizer-lhe que os senhores da televisão deviam estar hoje aqui para verem e perceberem o que é ser professor com letra grande, o que é viver para os alunos e dedicar-se a eles como se fossem seus... tanto se diz mal dos professores nas televisões e nós aqui consigo... é uma sorte para estes miúdos e uma honra para mim conhecê-la. Muitos parabéns pelo que aqui vi e muito obrigada por tudo o que fez pelo meu neto’.

E a mãe do (...), que afectuosa estava, ela que não se mostrou disponível para participar no PEF ao longo do ano e, por vezes, parecia estar distante... a mensagem que escreveu:

‘Dr.^a (...), ao longo do tempo que o meu filho conviveu e aprendeu consigo, pela sua preocupação, atenção e muito mais, dou-lhe os meus parabéns. Pela capacidade de ensinar e interagir; pela amizade, pela criatividade e pelos laços que criou com os seus alunos, principalmente com o meu filho. Estou certa que ficará para sempre nos corações destes jovens e dos pais. Quero agradecer-lhe por ter colaborado comigo na educação e no crescimento intelectual do meu filho! Um abraço.’

Sem sombra de dúvida que esta foi uma noite inesquecível e plena de significado!!”

Prova de que o Sarau havia sido realmente “uma noite inesquecível e plena de significado”, foram as notícias publicadas no jornal da ESG - *O Primeiro Toque* - no primeiro número de 2010, da autoria de alunos e EE:

Sarau das turmas 9º1 e 9º4

Por uma mãe do 9º4

Que dizer quando vemos no palco os nossos filhos, brilhando como estrelas; cantando, recitando, dançando...

Que sentir ao vê-los partir para uma nova aventura, gente crescida que para nós continua pequenina, pequenina, pois o nosso coração teima em querer protegê-los e recusa-se a deixar-nos vê-los crescer...

Quantas lágrimas teimosas desceram pelo nosso rosto ao ouvirmos o carinho com que a professora/ educadora/ mãe, numa só palavra DT, os tratava...

Aquele era mesmo o momento da partida, o cortar do cordão umbilical que nos uniu a todos durante três anos.

Resta a alegria de saber que fomos e somos um grupo coeso a lutar por um objectivo comum, um grupo que se despiu de preconceitos e actuou para os seus filhos, para lhes dizer que por eles somos capazes de tudo.

Apesar de mais afastados agora, ficou a certeza de que podemos contar uns com os outros para o que der e vier.

Bem-haja.

A um passo das férias... com o coração na escola....

Por 3 alunas do 9º4

Foi na noite de 12 de Junho de 2009 ... já estávamos com um pé nas férias, mas com o coração inteiro na escola....

Era o fim do 3º Ciclo.... O fim de uma longa e intensa caminhada de três anos...e foi, sem dúvida, uma noite cheia de surpresas.

A ideia surgiu da imaginação da nossa Directora de Turma. O objectivo seria recordar e comemorar os três anos escolares que juntos enfrentámos: cheios de dificuldades, que aprendemos a ultrapassar; repletos de bons momentos, que guardámos no nosso coração para sempre; mas também com maus momentos que nos ajudaram a fortalecer a nossa mente e o nosso corpo.

Foram anos cheios de amizade, amor e muitas gargalhadas. Os momentos maus deixámos para trás, pois só interessa o que aprendemos com eles. E, por isso mesmo, aceitámos este desafio.

Foram semanas de preparação e de ensaios. A aproximação da data fazia com que a ansiedade e o receio crescessem. Nós, os alunos, não sabíamos nem de metade do que se ia passar e as surpresas iriam ser muitas.

Chegado o dia do Sarau, o nervosismo aumentava à velocidade da luz. Nada podia falhar...seria mau demais... Tinha que ser perfeito, porque era a nossa noite.

O Auditório Municipal encheu... com familiares, amigos e, claro, os professores. Não podiam faltar.

A noite começou com a Directora de Turma. Foi lindo de se ouvir:

“Sejam bem-vindos, nesta noite de encontro, iluminada pelo brilho de tantos olhares: alegres, ansiosos e um pouco nervosos, os nossos; de expectativa e de apoio, os vossos.

Em todos e em cada um, sente-se o perfume da ternura e da dedicação com que queremos vestir este serão e torná-lo numa noite memorável...pela simplicidade... pelo carinho...pela novidade....pela entrega que cada um colocou em cada momento...

Tudo começou há três anos. Chegaram à escola, lindos, pequenitos, com olhares curiosos e o coração apertadinho pelo receio da novidade e da diferença ...

Desde logo se mostraram muito afáveis e a transbordar de energia.... E quanta energia para moldar, para orientar, para acarinhar....

Aqui estão eles, fruto de um longo e intenso caminhar!

Têm rosto, têm nome, têm sonhos e são únicos no seu olhar.

Aqui estão eles, iguais a si próprios, conscientes de que ainda há muito para conquistar....

Todos sentimos grande carinho pelo trabalho conseguido. Porque vivemos na escola o encontro, a partilha de experiências e de saberes, a descoberta de competências, de valores e de talentos... porque aprendemos a amizade que nos torna mais íntimos, mais sorridentes e mais confiantes... porque promovemos a criatividade e a valorização da diferença, num trabalho conjunto de crescimento... aqui estamos para celebrar a vida em tom maior...

Criatividade e talento é coisa que não lhes falta....são verdadeiros artistas!”

O “espectáculo” tinha começado. A dança conjunta do 9º1 e 9º4 dava início a uma série de momentos inesquecíveis.

Logo a seguir, a primeira surpresa: as mães do 9º4 juntaram-se e dançaram uma música africana. Ficámos de boca aberta...Mas ainda havia muita coisa para ver.

Chegava o momento do percurso poético...poesia, com diferentes temas foi declamada pelos alunos... cada um tinha a sua mensagem.

E muitas outras surpresas foram sendo alegremente desvendadas: os pais do 9º4 apresentaram uma peça de teatro, os pais do 9º1 mostraram a sua queda para a dança e para o canto. Tantas caras estampadas de espanto...eram os nossos pais, especialmente para nós e por nós....

O que veio depois foi igualmente emocionante: uma amiga muito especial para nós, cantou “Listen” da Beyoncé. Foi lindooo! A voz dela é linda e até nos

arrepio. Logo a seguir, foi a vez do nosso amigo mostrar a sua paixão pela música...teve a sua oportunidade de se fazer ouvir e de encantar os nossos corações...cantou lindamente a canção "Paixão" de Rui Veloso.

O serão estava a ser espectacular, pois não há nada melhor do que estar entre amigos. E eis que chega a entrega dos "Livros de Memórias". Cada livro tinha sido construído, em segredo, com as dedicatórias dos colegas da turma, dos professores e dos pais. Tantas memórias.... Tantos momentos.... Tanta emoção... Tanto carinho.... Verdadeiros pedaços de vida....

Aproveitamos a presença da Directora de Turma no palco para lhe fazer uma surpresa, nós e os pais. Tínhamos que retribuir tanta dedicação e carinho. Um texto sobre o que aprendemos com ela e a importância dela para nós, flores, fotografias da turma, a sua canção preferida... bocados de nós....

A noite acaba entre abraços e lágrimas; muita emoção e saudade de tudo o que fez de nós o que somos hoje.

E não esquecemos a mensagem da DT:

Abre as asas e vai...

Que a despedida seja só o recomeço.

Voa alto, eu fico bem...

Eu não te esqueço...

Abre as asas e vai... nas tuas asas as minhas também...

Afinal, o que dizem é verdade... O que é importante marca para sempre. Isto marcou!

12 de Junho de 2009... memorável!

Por uma aluna do 9º1

Bem, é difícil começar... mas o gosto é tanto que é quase inevitável deixar de escrever...

Que dizer daquela noite? Simplesmente magnífica, completamente inexplicável...

Houve de tudo naquela sala...

Medo se ser ali o fim... mas com o tempo, viemos a descobrir que a nossa amizade ainda se tornou bem mais forte e que as verdadeiras amizades não acabam.

Naquelas horas senti que não havia mais mundo para além daquela sala. Trago na memória cada minuto, cada erro, cada palavra e gesto de carinho, cada lágrima, tudo... nunca poderei esquecer.

Para alguns até pode ter sido uma noite como tantas outras que já tiveram, mas para nós, foi muito mais que uma festa...

Tenho bem presente os nossos rostos, cheios de medo de errar perante toda aquela gente, algumas muito importantes para nós.

Recordo-me também daquilo que chorei... do que ri... do que senti...

Um pouco antes de começar, fiquei sozinha e pensei para mim:

- Bem é o fim... Vamos lá aproveitar e fazer o melhor que sei.

Vim a descobrir que nunca haverá um fim...

Tudo o que aconteceu e daquela forma, foi porque tivemos a grande sorte, de no 7º ano, quando entramos para a ESG, encontrarmos a excelente profissional e pessoa que é a professora (...).

Tivemos de tudo no Sarau, desde música à dança, da poesia até à representação... mas mais importante que tudo o resto, foi o amor que sentíamos e sentimos uns pelos outros.

E o *Sarau Cultural* continuou a fazer eco na memória dos que o viveram. Prova disso é o texto que a seguir apresentamos. Entregue à DT por uma colega de Português, em Fevereiro de 2011, o texto foi escrito no âmbito da sua disciplina, por uma aluna do 11º ano, quando a professora pediu aos alunos que escrevessem sobre um momento ou pessoa marcantes na sua vida.

“O Nosso Sarau

(...) Assim se chama a professora que me proporcionou uma das noites mais especiais que tive até agora. Chegou um dia à sala com um desafio: fazermos um sarau em conjunto com a sua outra direcção de turma, para nos despedirmos todos e celebrarmos aqueles três anos que tínhamos passado juntos. Todos gostaram da ideia e cada um ficou com um papel: uns iam dançar e outros declamar poemas, como foi o meu caso. Ensaíamos muito, muitos foram os dias em que as duas turmas se juntaram para que no final tudo corresse bem.

E chegou o dia tão esperado, 12 de Junho de 2009. Durante a tarde, ao ensaiar no Auditório Municipal onde ia decorrer o nosso sarau, percebi que algumas surpresas iam acontecer. E ao chegar o momento, nem queria acreditar, era agora e estavam todos lá a ver, os meus amigos e familiares e, principalmente, estava lá a professora que tinha organizado tudo e merecia que fosse inesquecível, era o olhar dela que me transmitia confiança.

«Pegamos na memória, alindámo-la de poesia e, com entusiasmo e dedicação, compusemos uma surpresa especialmente para vós. Temos poucas luzes porque as estrelas vão chegar. Sejam bem-vindas!» - foram estas as palavras que iniciaram aquela noite e foram essas as palavras que me fizeram sentir especial e que ainda hoje me arrepiam.

Depois de todos termos entrado e subido ao palco, iniciou-se a festa com a dança dos alunos do 9º1 e do 9º4; de seguida veio uma surpresa: as nossas mães iam dançar, mas não era uma dança qualquer, eram ritmos africanos e eu fiquei muito orgulhosa por ver a minha e as outras mães a dançar e, principalmente, a divertirem-se.

O sarau continuou e quando chegou a altura em que ia entrar, oh meu Deus, que frioquinho na barriga; estava toda a gente a olhar e à minha espera, à espera do meu melhor e assim foi, eu dei o meu melhor e senti que todos aqueles olhinhos brilharam também.

Durante a noite e ao longo dos vários momentos vividos, foi-se sentindo a nostalgia que pairava nos nossos coraçõezinhos, afinal era a última vez que aquela turma tão especial, tão única e tão importante para mim, o 9º4, estava junta.

Até que a última surpresa da noite chegou e, mais uma vez, aquela maravilhosa directora de turma voltava a surpreender-me. Tinha feito, para cada um de nós, um livro, o Livro de Memórias, no qual estavam escritas dedicatórias de todos os alunos e até dos professores e pais. E, um a um, fomos chamados ao palco para o receber – foi lindo! Olhava-se para o lado e todos estavam a sorrir ou então a chorar de alegria.

O dia 12 de Junho de 2009 tinha chegado ao fim, era o fim do 9º4.

Pode vir quem vier, dizer o que quiser, que uma professora e uma turma como aquela nunca vão encontrar.

É caso para dizer: 9º4 para sempre!”

Assim, e mais uma vez, nesta actividade e nos ecos que dela transbordam, se evidenciam várias qualidades humanas na DT que os autores são unânimes em considerar essenciais num director de turma (cf. Parte I, 2.2), enquanto orientador e mediador por excelência: capacidade de comunicação e de disponibilidade permanente para a abertura ao Outro (Freire, 2009), com uma personalidade favorável ao desenvolvimento de relações interpessoais ricas e saudáveis (Marques, 2002); capacidade de diálogo e sentido de adaptação ao presente, com disponibilidade para ouvir e ter em consideração as perspectivas dos outros, apontando caminhos e soluções, com sentido do bem de cada pessoa e do bem comum (Coutinho, 1994); capacidade de mudança pela aceitação e transformação de si próprio e das circunstâncias, assimilando e transformando o presente e projectando o futuro com os outros, vivendo e ajudando a viver (Coutinho, 1994); respeito e empatia, compreendendo e respeitando as reacções e opiniões dos outros, numa abertura a novas experiências e à diversidade cultural, sempre confiante nos outros (Coutinho, 1994), sem nunca perder, no entanto, a objectividade e a serenidade (Marques, 2002); maturidade intelectual e afectiva que lhe proporciona a capacidade reflexiva, a prudência e o equilíbrio para assimilar ideias, decidir e alterar decisões quando necessário, agir com ponderação, procurando sempre os interesses de cada um e de todo o grupo (Marques, 2002); disponibilidade para estar quando é preciso, sem pressas, entregando-se ao Outro com entusiasmo e optimismo, numa atitude de aceitação e confiança, valorizando as suas características mais favoráveis, procurando promover as suas reais potencialidades (Marques, 2002).

Encontramos, pois, uma DT que conhece bem os seus alunos, que coordena uma equipa pedagógica e promove a aproximação de todos os membros da equipa educativa, que estimula a concepção e realização de projectos, centralizando e distribuindo toda a informação disponível (Marques, 2002), que conhece o meio escolar e se relaciona com as famílias e com os professores da turma (Coutinho, 1994), fazendo a ligação entre a escola e as famílias, sendo o mensageiro entre os alunos e os órgãos da escola (Marques, 2002). Uma DT que é agente privilegiado de socialização na escola (cf. Parte I, 2), com uma sensibilidade sociológica e antropológica que a impede de encarar o horizonte da sua prática profissional confinado apenas ao interior da sala de aula, encarando o relacionamento com as famílias e com a Comunidade como algo natural, pondo em prática uma pedagogia multicultural. Uma DT que se configura como uma comunicadora capaz de atravessar fronteiras sociais e culturais, quer pelo seu contacto diário com os alunos, como pelo contacto regular com as famílias, professores e outros membros da comunidade (Silva, 2003), verdadeiro rosto de uma Escola que acolhe, pelos laços do diálogo, da afectividade e

da amizade, em que há espaço para experienciar a integração, sem destruir as diferenças, mas antes celebrando-as como realidade de facto enriquecedora (cf. Parte I, 1.4). Uma DT que dá rosto a uma Escola que é verdadeiro lugar de educação integral e de humanidade, promovendo uma educação para a liberdade e criatividade, para o diálogo na alteridade e na diversidade, envolvendo e afectando as pessoas, nas suas relações com a Escola e com a educação em geral. Uma DT que dá vida a uma Escola-comunidade de pessoas ligadas entre si por laços de proximidade, alicerçados na partilha de um património de memórias; uma Escola-lugar antropológico de identidade, de afectos e de memória, capaz de acolher a diferença, pela hospitalidade, numa relação de proximidade e reconhecimento, potenciadora de encontro e verdadeiros laços sociais; uma Escola-comunidade de acção democrática, espaço de participação sensível e responsável com uma estratégia de desenvolvimento própria, lugar de esperança e de decisões sobre o futuro desejado; enfim, uma Escola-oficina de humanidade (Baptista, 2005), aberta ao meio e que marca o mundo exterior, capaz de acolher dentro de si mesma a interpelação que lhe chega de fora.

Parte IV

Escola-Família: Um compromisso de futuro...

O conhecimento

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu «destino» não é um dado mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não me posso eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade.

Freire, 2009

7. Avaliação dos resultados: a estrutura do PEF

Os problemas e desafios de uma sociedade em mutação acelerada reflectem-se forçosamente na educação, obrigando a repensar papéis e funções que não podem, de forma alguma, ser impostos de fora para dentro. Os novos papéis exigem ser escritos com a participação das pessoas que lhes dão corpo, alma e voz.

Isabel Baptista (2005)

Perspectivando contribuir para a produção de conhecimento e de novas práticas sociopedagógicas no âmbito da investigação em educação e da colaboração Escola-Família...

Afirmando que a investigação social vinculada à intervenção, transformação e melhoria da realidade, constitui o melhor caminho de permanente aperfeiçoamento (Serrano, 2005), tendo como horizonte a promoção de transformações ou mudanças sociais, efectivas e positivas...

Assumindo a avaliação como fonte de aprendizagem permanente, fornecendo elementos de feedback que permitem evitar, no futuro, os erros ou lacunas detectados no percurso de uma intervenção...

Imbuída de uma postura de contínua e sistemática reflexividade que caracteriza a sua acção e dá cumprimento à fase de avaliação preconizada pelo Programa MPPO e por Serrano (2005), considerada essencial a qualquer projecto (cf. Parte II, 5.4.1)...

Procurando explicar e avaliar os resultados das acções realizadas, numa perspectiva dinâmica que possibilite reconhecer os aspectos positivos e negativos da sua prática, a DT encarou a fase de avaliação como um auxílio ao seu pensamento racional e activo na trajectória das suas tomadas de decisão, com o objectivo de corrigir e melhorar sistematicamente o processo.

Promotora de uma relação de frente-a-frente e proximidade com os diferentes participantes, acolhendo-os como verdadeiros agentes activos e indispensáveis construtores do percurso do PEF e autores dos seus resultados, a DT fomentou um processo de avaliação contínua e partilhada pelos diversos participantes (alunos, EE e professores), materializada em questionários (Apêndices XV, XVI e XVII) aplicados em diferentes momentos do PEF (cf. Parte II, 4.3.3). Assim, numa escala de 1 (*Nunca*) a 5 (*Sempre*), alunos, EE e professores avaliaram o projecto socioeducativo quanto à clareza dos objectivos, focalização e obtenção dos resultados e aprendizagem através da experiência; avaliaram o seu processo de desenvolvimento, no que respeita à explicitação e partilha de intenções e princípios comuns, clareza na definição das tarefas a desenvolver, ambiente em

que decorrem as reuniões, importância dos seus comentários para a evolução do trabalho, valorização da diversidade de pontos de vista, confiança nas capacidades do grupo e apoio/estímulo à iniciativa individual. No final dos questionários, solicitava-se a cada participante o seu contributo para observações/comentários e sugestões, prova da convicção e vontade da DT de ter em consideração as perspectivas e opiniões dos diferentes participantes, confrontando-as com o que observa e interpreta, como forma de combater os perigos e riscos da simultaneidade de ser professora-directora de turma, dinamizadora do PEF e investigadora. A importância e protagonismo dado aos diferentes participantes, às suas opiniões e comentários, como forma de minorar os riscos da observação participante e da implicação do investigador na acção, através de uma descrição, análise e avaliação comparada e sob diversos olhares, acarreta alguns constrangimentos para a investigação, no que concerne à análise dos resultados obtidos, tendo havido a necessidade de reflectir sobre a inclusão de referências directas à pessoa da DT, uma vez que é simultaneamente investigadora. Transmitindo declarados elogios, a sua inclusão poderia ser entendida como valorização pessoal, facto que não se coaduna com o rigor da análise e avaliação que pretendemos levar a efeito. Por outro lado, a sua não inclusão ou omissão de parte do conteúdo, enviesaria e deturparia a real compreensão da dinâmica do PEF, risco que não queremos nem podemos correr num trabalho de cariz investigativo. Neste sentido, e em nome do rigor que a investigação exige, ainda que com algum constrangimento, impõe-se a apresentação integral dos comentários de avaliação dos diferentes participantes.

Iniciaremos o percurso avaliativo da estrutura e processo de implementação do PEF, analisando os dados obtidos pelos itens de resposta fechada, confrontados com as perspectivas, opiniões e sugestões dos diferentes participantes sobre o percurso e funcionamento do PEF, obtidos nos itens de resposta aberta, explicitando a compreensão e interpretação que delas fazemos com o objectivo de alcançar uma visão tão clara e pormenorizada quanto abrangente, tão articulada quanto global do nosso Estudo de Caso.

7.1 O projecto

A colaboração dos pais neste projecto permite uma maior interacção com o mundo escolar dos nossos filhos, motivando-nos a realizar da melhor forma possível a nossa prestação e empenho.

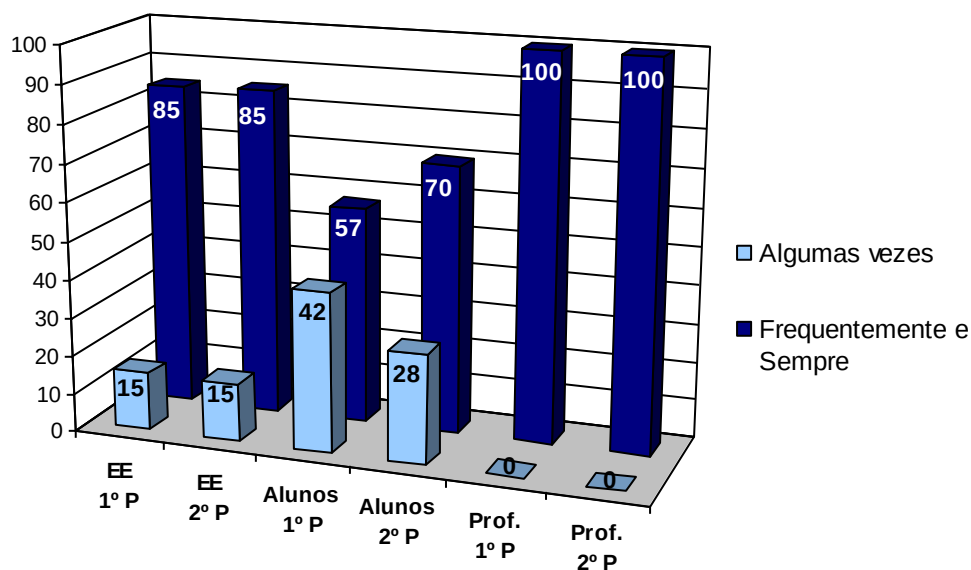
T1EE14

Quadro 33 – Evolução do grau de concordância com a afirmação 1

“Os membros de grupo sabem o porquê de trabalharem em conjunto e o que esperam alcançar”

Grau de Concordância	Valor Absoluto						Valor Relativo					
	EE		Alunos		Prof		EE		Alunos		Prof	
	1º P	2º P	1º P	2º P	1º P	2º P	1º P	2º P	1º P	2º P	1º P	2º P
Nunca	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
Raramente	..	..	1	1	..	..	..	..	2%	2%	..	..
Algumas vezes	5	5	22	15	..	..	15%	15%	42%	28%	..	..
Frequentemente	11	13	15	27	1	1	33%	39%	28%	51%	14%	14%
Sempre	17	15	15	10	6	6	52%	46%	28%	19%	86%	86%
Total	33	33	53	53	7	7	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Gráfico 19 – Evolução do grau de concordância com a afirmação 1



Observando os resultados relativos ao grau de concordância com a afirmação “os membros do grupo sabem o porquê de trabalharem em conjunto e o que esperam alcançar”, verifica-se uma evolução positiva das respostas dos alunos do 1º (Janeiro) para o 2º (Abril) momento de avaliação do PEF, enquanto os professores e os EE mantêm a mesma opinião nos dois momentos de avaliação, manifestando um elevado grau de concordância: 100%

dos professores e 85% dos EE respondem «frequentemente» e «sempre», havendo 15% de EE que nos dois períodos de avaliação do PEF consideram que apenas «algumas vezes» “os membros do grupo sabem o porquê de trabalharem em conjunto e o que esperam alcançar”, facto condizente com a opinião de alguns EE registada nos itens de resposta aberta dos questionários.

Comentários dos Encarregados de Educação

“Falta de empenho dos encarregados de educação em relação aos educandos, pois não encaminham profundamente os educandos”. (T4EE18)

“Continua a haver muita resistência à mudança por parte de alguns pais”. (T1EE1)

Já nos alunos, o grau de concordância está mais está mais disperso, havendo 42% de alunos que consideram que apenas «algumas vezes» “os membros do grupo sabem o porquê de trabalharem em conjunto e o que esperam alcançar”, percentagem que diminui para 28% no 2º período de avaliação do PEF. Esta situação está bem presente nas opiniões dos alunos e até dos EE nos itens de resposta aberta questionários e actas dos Conselhos de Turma.

Comentários dos Alunos

“Há muita brincadeira na turma – esse é o principal problema” (T1A5).

“A maior dificuldade é a palavra «alunos». Muitos dizem que vão fazer e no fim não fazem nada” (T1A7).

Os alunos ainda não melhoraram e ainda não perceberam o que os pais e a directora de turma estão a fazer por nós” (T4A4).

“Provavelmente, o facto de nem sempre os alunos colaborarem totalmente com os pais e professores” (T4A18).

Comentários dos Encarregados de Educação

“A maior dificuldade tem sido a imaturidade e falta de empenho da maior parte dos alunos” (T4EE17).

“A maior dificuldade tem sido a falta de aplicação por parte dos alunos” (T4EE10).

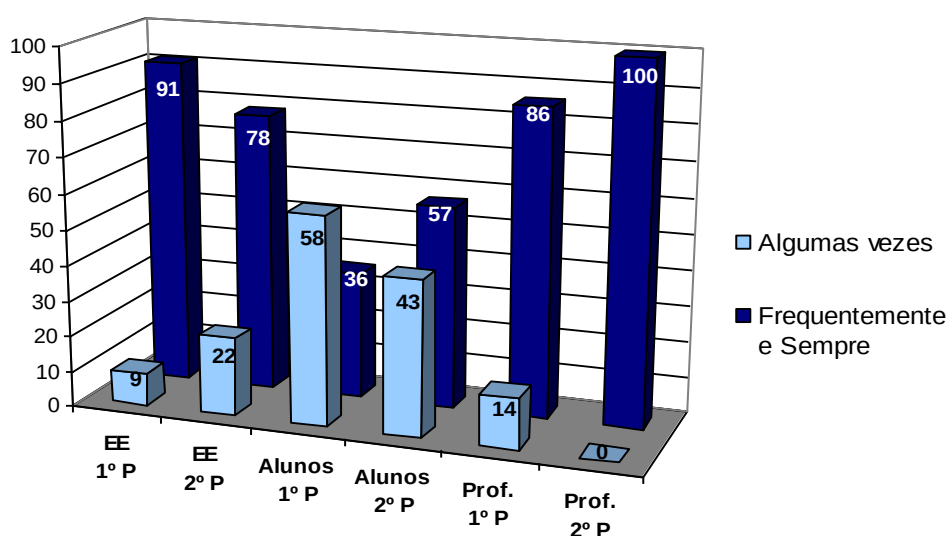
“A representante dos alunos referiu que os alunos, na generalidade, entendem que os pais e os professores se empenharam, mas eles não aproveitaram, não se esforçaram por atingir os objectivos e não corresponderam às oportunidades que lhes fornecem.” (Acta CT T4, 30/03/2009)

Relativamente aos graus de concordância de «frequentemente» e «sempre», a evolução registada nos alunos, do 1º para o 2º período, é positiva, passando dos 56% para os 70%.

Quadro 34 – Evolução do grau de concordância com a afirmação 2
 “Os membros demonstram empenho em atingir os resultados pretendidos pelo grupo”

Grau de Concordância	Valor Absoluto						Valor Relativo					
	EE		Alunos		Prof		EE		Alunos		Prof	
	1º P	2º P	1º P	2º P	1º P	2º P	1º P	2º P	1º P	2º P	1º P	2º P
Nunca	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
Raramente	..	..	3	..	..	..	..	..	6%	..	..	..
Algumas vezes	3	7	31	23	1	..	9%	22%	58%	43%	14%	..
Frequentemente	19	13	13	22	2	3	58%	39%	25%	42%	29%	43%
Sempre	11	13	6	8	4	4	33%	39%	11%	15%	57%	57%
Total	33	33	53	53	7	7	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Gráfico 20 – Evolução do grau de concordância com a afirmação 2



Os resultados observados neste item decorrem da avaliação do item anterior, uma vez que EE e alunos consideram que, nem sempre, todos os elementos do grupo estão a desempenhar o seu papel com empenho e maturidade, derivando daí que os resultados alcançados não sejam os esperados.

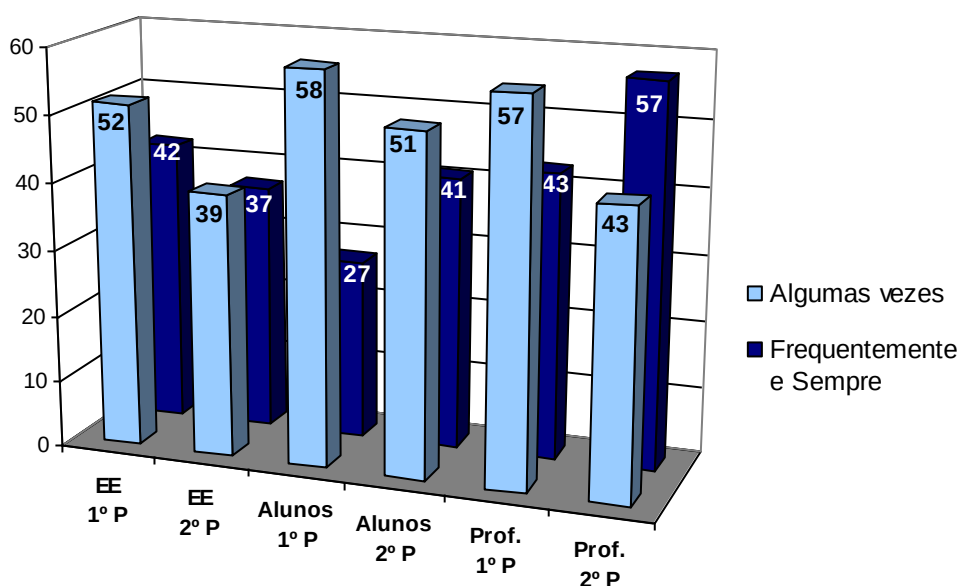
Assim, em Abril, cansados da imaturidade, da resistência à mudança e falta de empenho dos alunos, 22% dos EE revelam-se algo desanimados com os resultados das classificações do 2º período, pelo que diminui o grau de concordância de «frequentemente» e «sempre» de 91% para 78% relativamente ao item “*Os membros demonstram empenho em atingir os resultados pretendidos pelo grupo*”. Já os alunos, apesar de ainda 43% considerarem que apenas «algumas vezes» demonstram empenho em atingir os resultados, uma maior percentagem (de 43% em Janeiro passa para 57% em Abril) considera que «frequentemente» e «sempre» “*Os membros demonstram empenho em atingir os resultados*

pretendidos pelo grupo”. A diferente opinião dos professores, que do 1º para o 2º período avaliam mais positivamente, de 86% para 100%, o empenho dos membros do grupo para atingir os resultados poderá ser explicada por vários motivos: pela sua experiência profissional, sabem que o caminho de mudança de atitudes e hábitos instaurados é moroso e difícil; estão atentos e valorizam as pequenas mudanças e evoluções positivas, ainda que relativas, pelo que, mesmo que o aluno mantenha o nível negativo, o professor considera e valoriza a progressão efectuada, o esforço desenvolvido para a superação das dificuldades, a mudança de postura, etc. Alguns EE, perante a mesma realidade, têm tendência a valorizar mais o resultado final, dando menor importância ao processo evolutivo, caso este não conduza a resultados efectivos e rápidos.

Quadro 35 – Evolução do grau de concordância com a afirmação 3
 “O grupo atinge os seus objectivos de maneira efectiva e oportuna”

Grau de Concordância	Valor Absoluto						Valor Relativo					
	EE		Alunos		Prof		EE		Alunos		Prof	
	1º P	2º P	1º P	2º P	1º P	2º P	1º P	2º P	1º P	2º P	1º P	2º P
Nunca	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
Raramente	2	8	8	4	..	..	6%	24%	15%	8%	..	..
Algumas vezes	17	13	31	27	4	3	52%	39%	58%	51%	57%	43%
Frequentemente	11	12	13	19	3	4	33%	37%	25%	36%	43%	57%
Sempre	3	..	1	3	..	..	9%	..	2%	5%	..	..
Total	31	25	53	53	7	7	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Gráfico 21 – Evolução do grau de concordância com a afirmação 3



E

ste é, seguramente, o item em que o grau de concordância «algumas vezes» reuniu mais pontos entre os diferentes participantes, indo dos 52% (EE) aos 57% (professores) na avaliação do 1º período, descendo para 39% (EE) e 51% (alunos) na avaliação do 2º período, registando-se, por isso, uma evolução positiva na medida em que a este decréscimo corresponde uma subida dos valores dos graus de concordância «frequentemente» e «sempre» que passam de 27% (alunos) e 43% (professores) no 1º período, para 41% (alunos) e 57% (professores) no 2º período. Excepção feita para os EE, cuja concordância com o «frequentemente» e «sempre» desce de 42% para 37% ao longo dos dois períodos de avaliação do PEF. É também este o único item em que o grau de concordância «raramente» atinge valores de dois dígitos, sendo que 24% dos EE (2º período) e 15% dos alunos (1º período) entendem que «raramente» *“o grupo atinge os seus objectivos de maneira efectiva e oportuna”*. Estes resultados evidenciam a consciencialização progressiva dos diferentes participantes relativamente às dificuldades em alcançar mudanças efectivas, consciência do percurso lento e dos passos tateantes para o sucesso, facto que exige um trabalho contínuo de persistência e perseverança, apesar das dificuldades e/ou obstáculos.

Comentários dos Encarregados de Educação

“Gostaria de ter uma fórmula para que o resultado seja mais positivo, mas como não há. É só o trabalhar e não desistir que pode resultar” (T4EE9).

“Continuar o trabalho de persistência que tem sido desenvolvido pelos professores e por parte dos pais” (T4EE16).

“Os alunos apresentam uma evolução lenta, devido à preguiça que se tem revelado difícil de combater. Mas, há que continuar a tentar” (T4REE1).

“Não desistir, acreditar, insistir no apoio e na atenção” (T4EE6).

“Ainda que neste momento os esforços não tenham atingido os resultados desejados, devemos continuar, pois só com o esforço e a insistência é que se conseguirão atingir os objectivos propostos. Também nós temos que aprender a trabalhar com eles e isso faz-se com persistência” (T4EE9).

Comentários dos Alunos

“Penso que devíamos ter estado conscientes de que precisávamos de estudar para ter sucesso desde o início do ano, mas talvez o apoio continue a ser bastante importante” (T4A19).

“Penso que este projecto, apesar de ainda não ter mostrado resultados significativos, está bem pensado e bem construído e penso que agora, com um esforço da parte mais importante do grupo (os alunos) poderemos atingir o objectivo desta aliança entre pais/escola” (T4A6).

“Na minha opinião, o Projecto está bom, só tem de haver mais esforço dos alunos”

(T4A18).

“Talvez a força de vontade em querer que tudo corra melhor... e sem força de vontade nada se consegue” (T4A20).

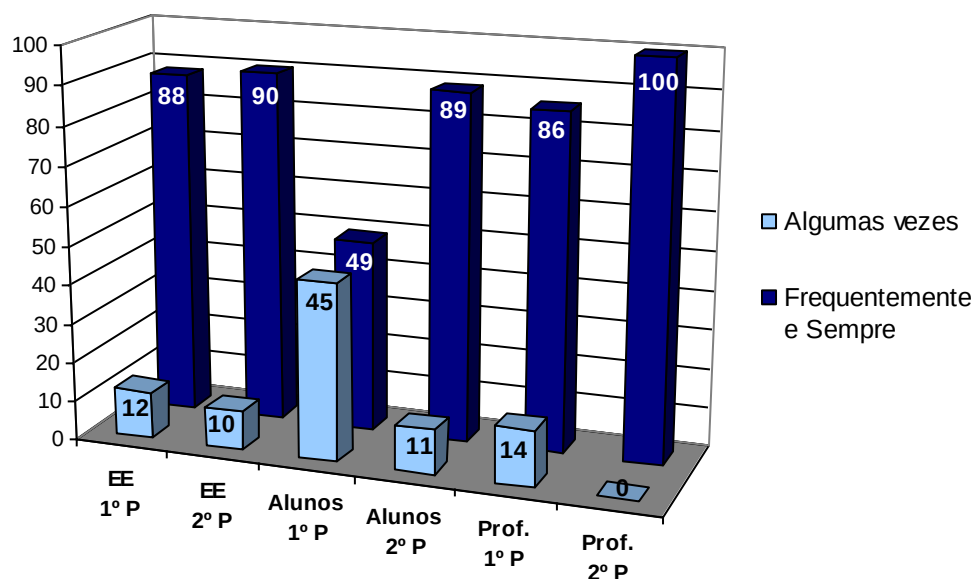
“Não é preciso mais estratégias. A Sr.^a professora já deu todas e mais algumas, mas os alunos da turma não têm correspondido ao trabalho da professora. Espero que correspondamos a este trabalho da professora” (T4A26).

Quadro 36 – Evolução do grau de concordância com a afirmação 4

“O grupo avalia sistematicamente os resultados para melhorar o seu rendimento”

Grau de Concordância	Valor Absoluto						Valor Relativo					
	EE		Alunos		Prof		EE		Alunos		Prof	
	1º P	2º P	1º P	2º P	1º P	2º P	1º P	2º P	1º P	2º P	1º P	2º P
Nunca	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
Raramente	..	..	3	..	..	..	..	..	6%	..	..	..
Algumas vezes	4	3	24	6	1	..	12%	10%	45%	11%	14%	..
Frequentemente	18	15	19	22	3	3	55%	45%	36%	42%	43%	43%
Sempre	11	15	7	25	3	4	33%	45%	13%	47%	43%	57%
Total	33	33	53	53	7	7	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Gráfico 22 – Evolução do grau de concordância com a afirmação 4



Os dados evidenciam a elevada e progressiva concordância dos participantes com o item “o grupo avalia sistematicamente os resultados para melhorar o seu rendimento”, sendo os graus de concordância «frequentemente» e «sempre» escolhidos por 88% dos EE e 86% dos professores no 1º período de avaliação do PEF, percentagem que aumentou para 90% e 100% respectivamente, na avaliação do 2º período. Já a opinião dos alunos de «frequentemente» e «sempre» o grupo avaliar os resultados, cresce dos 49% (1º período)

para os 89% (2º período), facto talvez explicado pela necessidade de mais tempo para tomarem consciência, se aperceberem e reconhecerem os diversos momentos de avaliação informal e formal, contínua e sistemática, seguidos de reformulação ou estabelecimento de objectivos, implementados ao longo do PEF, no caso dos alunos, nas aulas de FC.

7.2 O processo

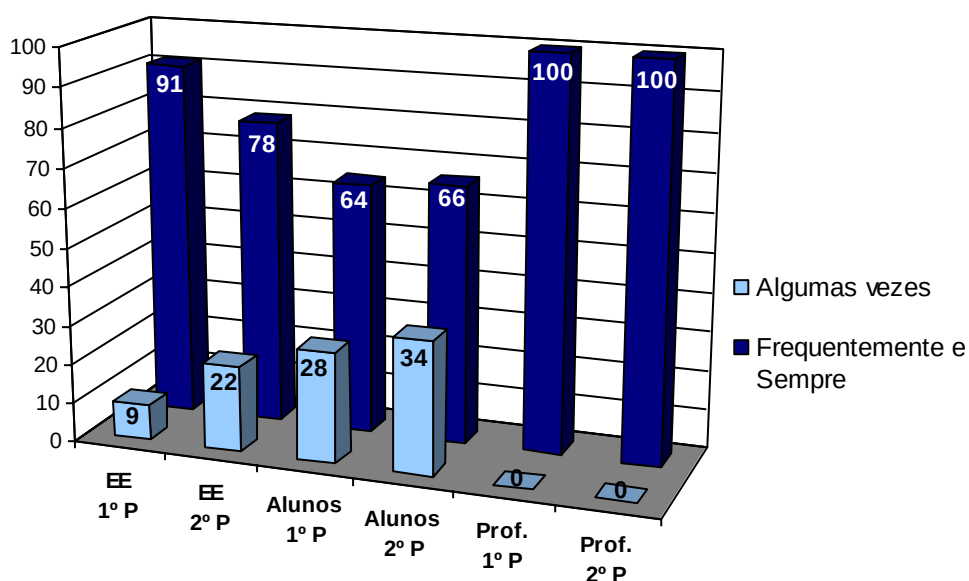
Penso que este projecto está bem pensado e bem construído e penso que agora, com um esforço da parte mais importante do grupo (os alunos), poderemos atingir o objectivo desta aliança entre pais/escola.

T4A6

Quadro 37 – Evolução do grau de concordância com a afirmação 5
“As intenções e os princípios do grupo são partilhados e explicitados”

Grau de Concordância	Valor Absoluto						Valor Relativo					
	EE		Alunos		Prof		EE		Alunos		Prof	
	1º P	2º P	1º P	2º P	1º P	2º P	1º P	2º P	1º P	2º P	1º P	2º P
Nunca	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
Raramente	..	..	4	..	..	..	..	..	8%	..	..	..
Algumas vezes	3	7	15	18	..	..	9%	22%	28%	34%	..	..
Frequentemente	17	13	17	21	2	1	52%	39%	32%	40%	29%	14%
Sempre	13	13	17	14	5	6	39%	39%	32%	26%	71%	86%
Total	33	33	53	53	7	7	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Gráfico 23 – Evolução do grau de concordância com a afirmação 5



Também neste item de avaliação do processo do PEF se verifica um elevado grau de concordância de «frequentemente» e «sempre» relativamente “*as intenções e os princípios do grupo são partilhados e explicitados*”, oscilando os valores entre os 64% (alunos) e os 100% (professores) na avaliação do 1º período, subindo para os 66% (alunos) e 100% (professores) no 2º período. No caso dos EE, o grau de concordância de «frequentemente» e «sempre» decresce de 91% para 78%, do 1º para o 2º período, fazendo subir a percentagem de «algumas vezes» de 9% para 22%. A justificação para esta mudança talvez resida no facto de, com o decorrer do PEF, alguns EE considerarem que nem sempre os seus pares são claros e coerentes entre o que opinam nas reuniões e o que efectivamente fazem ao longo do mês nos trabalhos com os seus educandos, como se pode ler pelos comentários feitos nos itens de resposta aberta dos questionários.

Comentários dos Encarregados de Educação

“Penso que este projecto é muito bom. Contudo, o 1º passo deve ser o dos EE e, no meu entender, o problema é que os próprios pais não estão a ser honestos com o trabalho que está proposto, reflectindo-se assim nos resultados dos alunos” (T4EE11).

“Acho que o projecto é bom, mas sem o empenho dos pais e dos filhos não chega. Vi um esforço muito grande dos professores, mas alguns alunos continuaram com maus resultados” (T1EE2).

“Continua a haver muita resistência à mudança por parte de alguns pais” (T1EE1).

“O papel dos pais na participação deste projecto, tem de ser um papel de honestidade e transparência, porque só assim se consegue chegar ao fundo das questões” (T4EE12).

Comparando os resultados dos alunos relativamente ao grau de concordância «algumas vezes», que cresceu de 28% para 34%, acompanhado da descida do grau de concordância «sempre» de 32% para 26%, com as suas opiniões expressas nos itens de resposta aberta dos questionários, deparamo-nos com uma situação algo contraditória, uma vez que os seus comentários explicitam uma elevada concordância com o item “*as intenções e os princípios do grupo são partilhados e explicitados*”.

Comentários dos Alunos

“Os alunos explicitam bem os seus objectivos” (T1A22).

“As reuniões correm bem e conseguimos estabelecer objectivos e como os concretizar” (T4A6).

“Todos os membros participam activamente e ouvem as opiniões dos outros” (T1A12).

“Acho que todas as opiniões de toda a gente são expostas e discutidas” (T1A7).

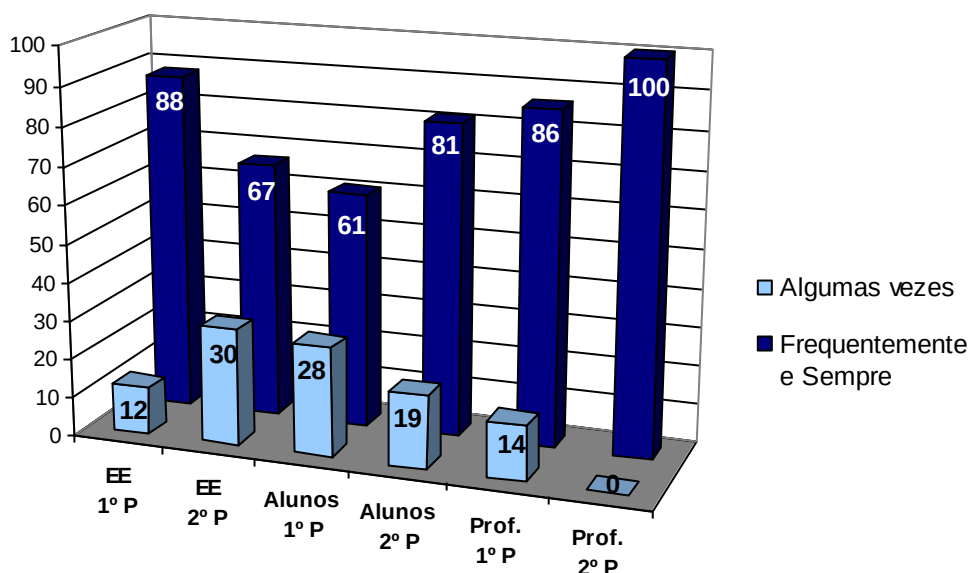
“Cada aluno sabe o que tem a fazer e todos demonstram o seu ponto de vista” (T1A11).

“Nas reuniões todos mostram a sua opinião, que conta sempre para as decisões, apesar de alguns não concordarem, mas chega-se sempre a um consenso” (T1A2).

Quadro 38 – Evolução do grau de concordância com a afirmação 6
 “Cada um dos membros sabe o que se espera dele nos trabalhos a realizar”

Grau de Concordância	Valor Absoluto						Valor Relativo					
	EE		Alunos		Prof		EE		Alunos		Prof	
	1º P	2º P	1º P	2º P	1º P	2º P	1º P	2º P	1º P	2º P	1º P	2º P
Nunca	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
Raramente	..	1	6	..	..	..	..	3%	11%	..	..	..
Algumas vezes	4	10	15	10	1	..	12%	30%	28%	19%	14%	..
Frequentemente	14	12	15	26	1	2	42%	37%	28%	49%	14%	29%
Sempre	15	10	17	17	5	5	46%	30%	33%	32%	72%	71%
Total	33	33	53	53	7	7	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Gráfico 24 – Evolução do grau de concordância com a afirmação 6



Apesar de também neste item o grau de concordância ser elevado, variando entre 67% (EE) e 100% (professores) as opiniões de «frequentemente» e «sempre» os membros do grupo saberem o que se espera deles nos trabalhos a realizar, verifica-se nos EE um aumento do grau de concordância «algumas vezes» do 1º para o 2º período de avaliação, de 12% para 30%, facto que parece estar relacionado com vários motivos: com os resultados efectivos de melhoria dos alunos não serem os desejados, devido à sua imaturidade e resistência à mudança positiva (como já foi anteriormente explicitado); com o facto de haver um EE que atribui a responsabilidade da não mudança dos resultados aos professores, o que desagrada a outros EE, como se pode comprovar pelos comentários dos EE nos itens de resposta aberta dos questionários.

Comentários dos Encarregados de Educação

“Não há empenho dos professores para ensinar os alunos com mais dificuldades. Muito se pede aos pais e pouco fizeram os professores (...) e não pedir só aos pais que façam o lugar dos professores, como verificar os TPC, horário de estudo, etc. O meu filho continuou com resultados fracos. Aspectos válidos para os nossos filhos não passaram de boas intenções por parte dos professores” (T1EE20).

“Enquanto os pais continuarem a responsabilizar os professores pela falta de empenho dos filhos e pelos seus maus resultados, continuaremos a ter muitas dificuldades em atingir positivamente os objectivos” (T1EE15).

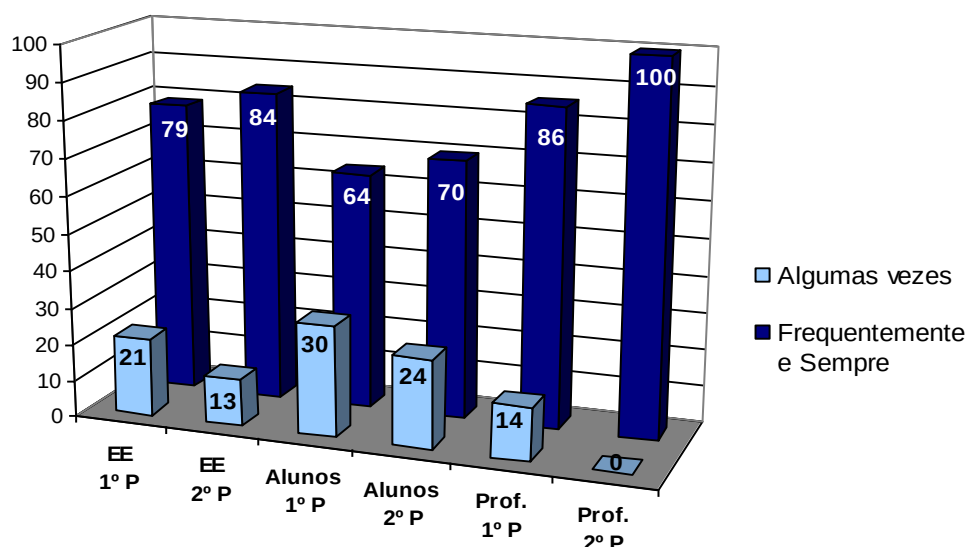
“Continua a haver muita resistência à mudança por parte de alguns pais” (T1EE1).

Quadro 39 – Evolução do grau de concordância com a afirmação 7

“Os membros do grupo respeitam-se e confiam uns nos outros, apoiam-se e permanecem unidos nas decisões assumidas pelo grupo”

Grau de Concordância	Valor Absoluto						Valor Relativo					
	EE		Alunos		Prof		EE		Alunos		Prof	
	1º P	2º P	1º P	2º P	1º P	2º P	1º P	2º P	1º P	2º P	1º P	2º P
Nunca	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
Raramente	..	1	3	3	..	..	..	3%	6%	6%	..	..
Algumas vezes	7	4	16	13	1	..	21%	13%	30%	24%	14%	..
Frequentemente	11	14	20	20	2	3	33%	42%	38%	38%	29%	43%
Sempre	15	14	14	17	4	4	46%	42%	26%	32%	57%	57%
Total	33	33	53	53	7	7	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Gráfico 25 – Evolução do grau de concordância com a afirmação 7



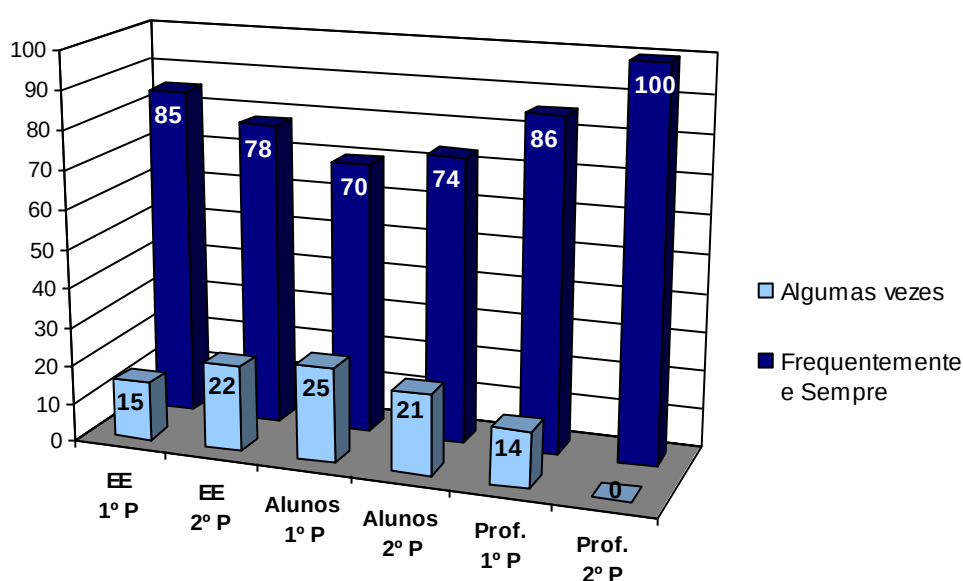
Analisando os resultados do item “os membros do grupo respeitam-se e confiam uns nos outros, apoiam-se e permanecem unidos nas decisões assumidas pelo grupo”, verifica-se um crescimento dos graus de concordância «frequentemente» e «sempre», de valores que oscilam entre os 64% (alunos) e 86% (professores) no 1º período de avaliação do PEF, para valores entre 70% (alunos) e 100% (professores) no 2º momento de avaliação, tendo as respostas dos EE registado uma evolução de 79% para 84%. Estes resultados dão prova da cordialidade e respeito mútuo existentes entre os diferentes participantes do PEF, bem como da progressiva confiança e união que foi sendo construída ao longo do seu percurso, proporcionadoras do clima de proximidade e amizade sentido e vivido entre os participantes, experienciado em diversas actividades e momentos, muito particularmente na organização e realização do Sarau Cultural de encerramento do PEF (cf. Parte III, 6.4.8).

Quadro 40 – Evolução do grau de concordância com a afirmação 8

“Os membros do grupo sentem que são escutados e que os seus comentários influenciam a evolução do trabalho”

Grau de Concordância	Valor Absoluto						Valor Relativo					
	EE		Alunos		Prof		EE		Alunos		Prof	
	1º P	2º P	1º P	2º P	1º P	2º P	1º P	2º P	1º P	2º P	1º P	2º P
Nunca	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
Raramente			3	3	..	..	..	..	5%	5%	..	..
Algumas vezes	5	7	13	11	1	..	15%	22%	25%	21%	14%	..
Frequentemente	15	13	24	19	3	1	46%	39%	45%	36%	43%	14%
Sempre	13	13	13	20	3	6	39%	39%	25%	38%	43%	86%
Total	33	33	53	53	7	7	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Gráfico 26 – Evolução do grau de concordância com a afirmação 8

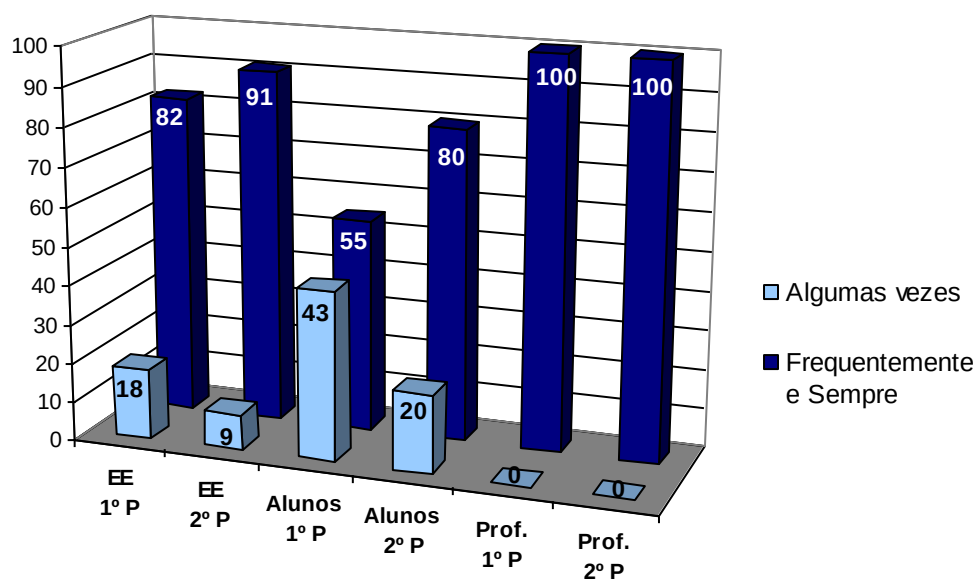


Este é, sem dúvida, o item dos questionários de avaliação do PEF que reuniu maior percentagem do elevado grau de concordância, prova de que a clara maioria dos participantes concorda que «frequentemente» e «sempre» “os membros do grupo sentem que são escutados e que os seus comentários influenciam a evolução do trabalho”, registando-se no 1º período de avaliação do PEF valores entre 70% (alunos) e 86% (professores) que sobem para 74% (alunos) e 100% (professores) no 2º período de avaliação. Estes resultados evidenciam que os membros do grupo se sentem implicados no processo do PEF, sentem que a procura de soluções para os problemas reais do grupo, para a transformação e melhoria da realidade, não é apenas tarefa da DT, mas sim dos alunos, EE e professores envolvidos (Fermoso, 1994). Os diferentes participantes tomam parte do processo ao mesmo nível da DT, num percurso de co-responsabilidade e proximidade, fomentando a aprendizagem significativa e permanente de todos e de cada um, elevando o nível de desenvolvimento humano e promovendo a cidadania social. Deste modo, as elevadas percentagens de concordância provam que os participantes sentem que lhes é conferida uma importância semelhante à da DT, como verdadeiros e activos agentes construtores do caminho do PEF, que se torna um processo educacional colectivo, de conhecimento e acção, alicerçado no crescente compromisso dos participantes envolvidos, face a uma realidade concreta que se pretende mudar.

O ligeiro decréscimo de 85% para 78% (correspondente, em valor absoluto, a dois EE) verificado no grau de concordância de «frequentemente» e «sempre» nos EE, acompanhado de correspondente subida de 15% para 22% do grau de concordância «algumas vezes», talvez possa explicar-se pelo facto de o pedido/sugestão de um EE para a realização de reuniões conjuntas de EE, professores e alunos não ter sido concretizado, pelas razões já anteriormente explicitadas (cf. Parte III, 6.3.1).

Quadro 41 – Evolução do grau de concordância com a afirmação 9
 “São criadas oportunidades para serem expressos pontos de vista diferentes”

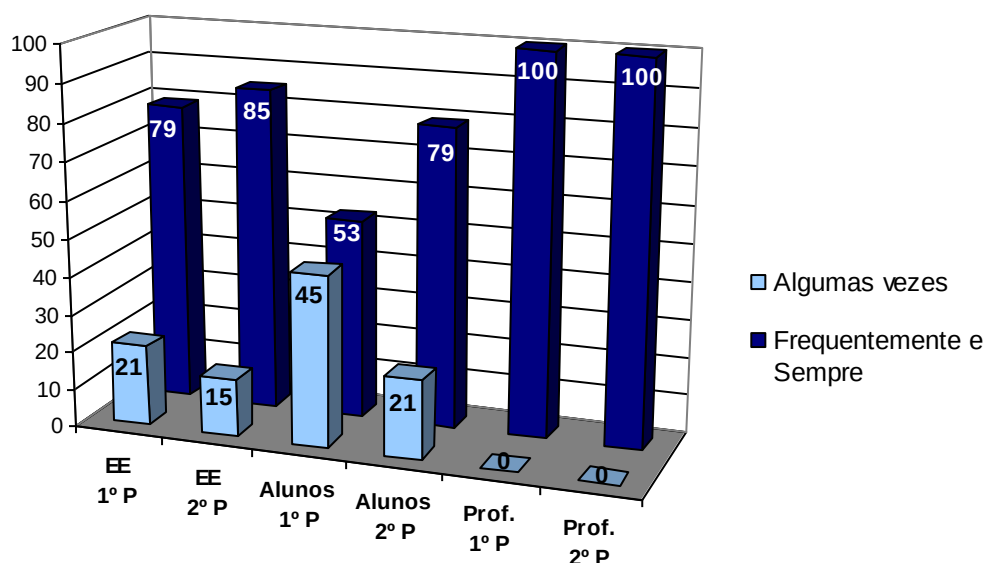
Grau de Concordância	Valor Absoluto						Valor Relativo					
	EE		Alunos		Prof		EE		Alunos		Prof	
	1º P	2º P	1º P	2º P	1º P	2º P	1º P	2º P	1º P	2º P	1º P	2º P
Nunca	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
Raramente	..	..	1	..	..	..	..	..	2%	..	..	..
Algumas vezes	6	3	23	11	..	..	18%	9%	43%	20%	..	..
Frequentemente	11	14	18	21	4	..	33%	42%	34%	40%	57%	..
Sempre	16	16	11	21	3	7	49%	49%	21%	40%	43%	100%
Total	33	33	53	53	7	7	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Gráfico 27 – Evolução do grau de concordância com a afirmação 9

A análise dos resultados do item “*são criadas oportunidades para serem expressos pontos de vista diferentes*”, para além de evidenciar a elevada concordância dos participantes, revela também que tal concordância cresce do 1º para o 2º período de avaliação do PEF, passando de 82% para 91% nos EE, de 56% para 80% nos alunos, enquanto para os professores o grau de concordância de «frequentemente» e «sempre» foi de 100% nos dois períodos de avaliação. Relativamente aos 43% e 20% dos alunos que, nos 1º e 2º períodos, consideram que apenas «algumas vezes» “*são criadas oportunidades para serem expressos pontos de vista diferentes*”, verifica-se alguma discordância da confrontação com os comentários dos alunos nos itens de avaliação de resposta aberta, tal como já foi devidamente explicitado na avaliação do item 5 destes questionários, pelo que nos escusamos de aqui repetir.

Quadro 42 – Evolução do grau de concordância com a afirmação 10
 “Há confiança nas capacidades do grupo para superar positivamente as dificuldades”

Grau de Concordância	Valor Absoluto						Valor Relativo					
	EE		Alunos		Prof		EE		Alunos		Prof	
	1º P	2º P	1º P	2º P	1º P	2º P	1º P	2º P	1º P	2º P	1º P	2º P
Nunca	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
Raramente	..	..	1	..	..	..	..	..	2%	..	..	..
Algumas vezes	7	5	24	11	..	..	21%	15%	45%	21%	..	..
Frequentemente	10	12	27	27	4	3	30%	36%	51%	51%	57%	43%
Sempre	16	16	1	15	3	4	49%	49%	2%	28%	43%	57%
Total	33	33	53	53	7	7	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Gráfico 28 – Evolução do grau de concordância com a afirmação 10

A avaliação dos resultados evidencia, mais uma vez, um elevado grau de concordância de «frequentemente» e «sempre» dos participantes com o item *“há confiança nas capacidades do grupo para superar positivamente as dificuldades”*, verificando-se uma evolução positiva nos EE (de 79% para 85%) e nos alunos (de 53% para 79%) ao longo do processo do PEF. Esta evolução resulta, em grande parte, da própria pessoa da DT, do seu optimismo e confiança, da sua crença incondicional na perfectibilidade e educabilidade de todas as pessoas, características sobejamente reconhecidas por todos os participantes e com as quais procurou contagiar o ambiente e o percurso de todo o PEF, contrastando tantas vezes com o desalento e alguma descrença dos EE, com a baixa auto-estima e falta de confiança de muitos alunos. Esta evolução positiva é também resultado do trabalho conjunto levado a cabo entre pares e entre os diferentes grupos de participantes, do apoio e solidariedade sentidos nas dificuldades, capazes de superar medos e angústias, de vencer obstáculos e de olhar o futuro com mais confiança e sentido positivo.

Comentários dos Encarregados de Educação

“A troca de experiências entre pais e professores ajuda a perceber que não estamos sós. Por vezes, as angústias são comuns a todos e isso ajuda a ultrapassar alguns obstáculos. O lado humano do projecto é muito importante” (T4EE12).

“Assim, tornou-se mais fácil compreender certas situações, expor outras e ver resolvidas algumas dúvidas de forma directa” (T1EE12)

“Para mim, tudo valeu a pena. (...) Mas o que mais apreciei foi o facto de podermos trocar

ideias entre nós, podermos ajudar os nossos filhos a serem melhores alunos e melhores seres humanos” (T1EE7).

“Bem-haja por toda essa jovialidade e força de vontade, não é fácil remar contra a «maré» e as nossas crianças dão-nos alegrias mas também dissabores. Agradeço-lhe o carinho e a delicadeza que lhe são tão naturais” (T1REE2).

Comentários dos Alunos

“Quando entramos na sala no início da nossa aventura na Escola Secundária, senti logo que a professora era especial, causou-me uma sensação de confiança” (T1A12).

“A professora fez-nos acreditar que tudo o que quisermos poderemos ter” (T1A1).

“Com muita paciência, sempre nos ajudou, sempre nos auxiliou e a esperança nunca negou” (T1A7).

“A stora nunca desistiu de nós, nunca! Sempre fez os possíveis e os impossíveis por nós” (T4A14).

“A professora sempre nos ajudou nos momentos complicados e também sempre procurou uma evolução da turma... penso que conseguiu” (T4A8).

“Nunca deixou de acreditar em nós, mesmo quando a decepcionamos... e não foram poucas as vezes. Também sempre se esforçou em ajudar-nos com os nossos problemas” (T1A16).

“Sempre fizemos a vida negra a quem nos tentasse ajudar. E quando todos desistiram e viraram as costas, você aguentou lá, firme, sempre com a mão esticada para ajudar. E isso merece mérito” (T1A10).

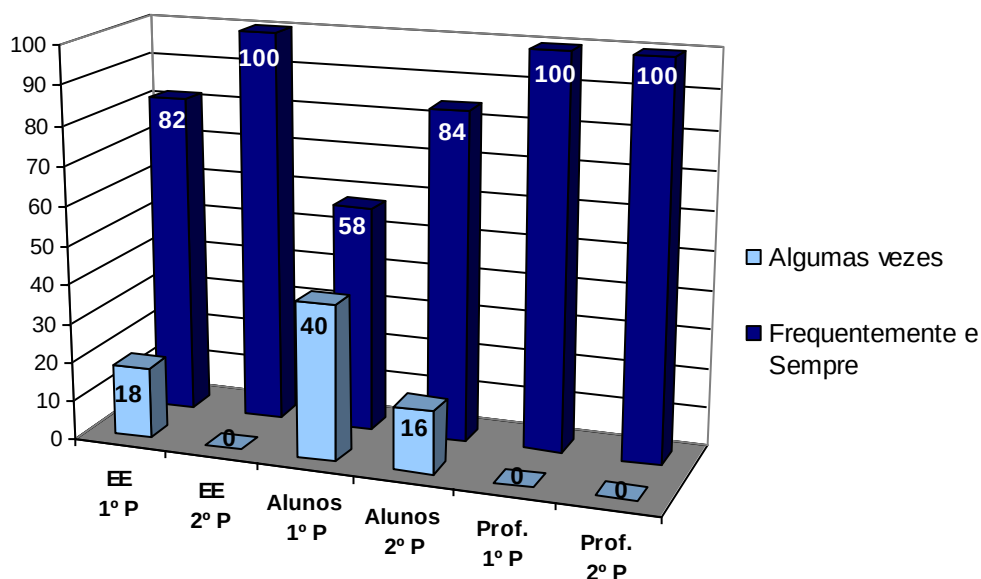
“O optimismo da DT e o seu empenho faz com que o projecto tenha um maior sucesso. A DT faz um ótimo trabalho” (T1A19).

“Uma das coisas que aprendi consigo é que com força de vontade tudo é possível” (T1A9).

Quadro 43 – Evolução do grau de concordância com a afirmação 11

“É estimulada a iniciativa individual e o grupo apoia os esforços dos seus membros para que desempenhem bem as suas responsabilidades”

Grau de Concordância	Valor Absoluto						Valor Relativo					
	EE		Alunos		Prof		EE		Alunos		Prof	
	1º P	2º P	1º P	2º P	1º P	2º P	1º P	2º P	1º P	2º P	1º P	2º P
Nunca	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
Raramente	..	..	1	..	..	..	..	..	2%	..	..	..
Algumas vezes	6	..	21	9	..	..	18%	..	40%	16%	..	..
Frequentemente	17	10	21	22	3	2	52%	30%	40%	42%	43%	29%
Sempre	10	23	10	22	4	5	30%	70%	18%	42%	57%	71%
Total	33	33	53	53	7	7	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Gráfico 29 – Evolução do grau de concordância com a afirmação 11

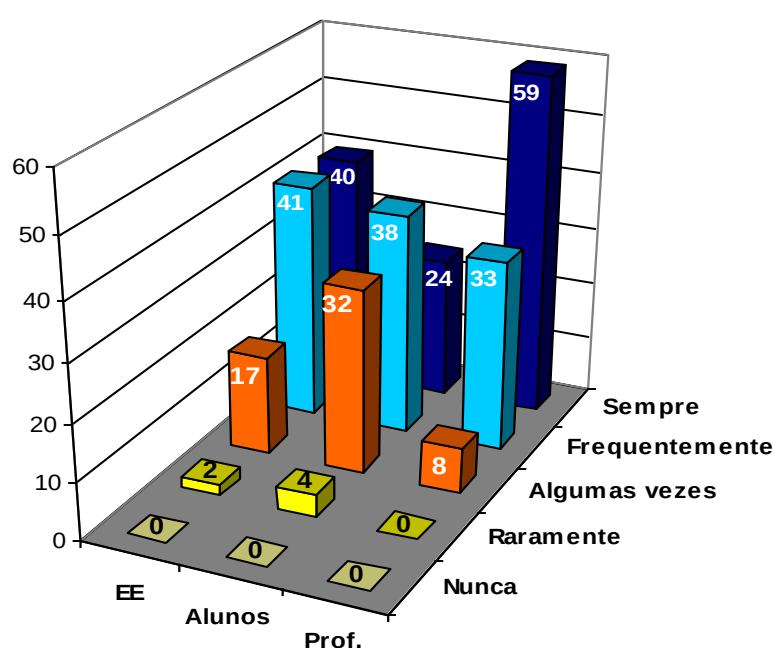
Também a análise do último item dos questionários realizados para avaliação da implementação do PEF, em Janeiro e Abril, por EE, alunos e professores, revela uma elevada e crescente concordância de «frequentemente» e «sempre», de 82% e 100% dos EE, 58% e 84% dos alunos e 100% dos professores. Assim, claramente se evidencia que a maioria dos participantes entende que ao longo da implementação do PEF *“é estimulada a iniciativa individual e o grupo apoia os esforços dos seus membros para que desempenhem bem as suas responsabilidades”*, pelo que o PEF se configurou como espaço e tempo de encontro-relação progressiva entre a Escola e a Família, promotor de verdadeira comunidade, com caminhos solidários de aprendizagem recíproca, onde cada um se sente envolvido, apoiado, acarinhado e implicado num processo de co-autoria e responsabilidade, sentindo que o sucesso de todos depende do sucesso de cada um, em que o todo é necessariamente mais e melhor do que a soma das partes.

Sintetizando a evolução das opiniões dos diferentes participantes nos dois momentos de avaliação de implementação do PEF, agrupamos todas as respostas por grau de concordância num único quadro e gráfico síntese, procurando obter uma ideia global do processo de avaliação.

Quadro 44 - Total dos Graus de Concordância

Grau de Concordância	Valor Absoluto						Valor Relativo					
	EE		Alunos		Prof		EE		Alunos		Prof	
	1º P	2º P	1º P	2º P	1º P	2º P	1º P	2º P	1º P	2º P	1º P	2º P
Nunca	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
Raramente	2	10	34	11	..	..	..	..	6%	2%	..	..
Algumas vezes	67	64	235	154	9	3	18%	18%	40%	26%	12%	4%
Frequentemente	154	141	202	246	28	23	42%	39%	35%	42%	36%	3%
Sempre	140	148	112	172	40	51	39%	41%	19%	30%	52%	66%
Total	363	363	583	583	77	77	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Gráfico 30 – Total dos Graus de Concordância



A análise destes dados globais está em sintonia com a análise dos dados parciais, verificando-se a predominância dos graus de concordância «frequentemente» e «sempre», com valores que variam entre os 33% e 41% e os 24% e os 59% respectivamente, sendo que o grau mais elevado de concordância «sempre» é o que atinge percentagem mais elevada.

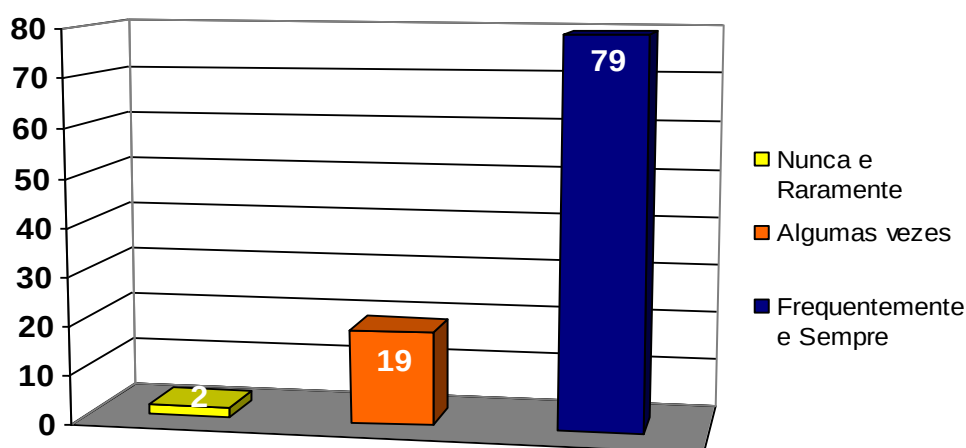
É ainda de realçar o grande distanciamento do grau de concordância intermédio «algumas vezes», que regista valores entre os 8% e os 32%, relativamente aos graus de concordância inferiores «raramente», com valores entre os 0% e 4%, e «nunca», que em nenhum item foi escolhido pelos participantes.

É assim notória a avaliação francamente positiva que os diferentes participantes fazem da implementação do PEF aos mais variados níveis, comprovada não só pela avaliação parcial dos resultados de cada item dos questionários, como também pela avaliação global que pretendemos demonstrar pela junção das respostas de todos os itens, como ainda pelo agrupar dos graus de concordância em três níveis: o nível inferior, constituído pelos graus de concordância «nunca» e «raramente»; o nível médio, constituído pelo grau de concordância «algumas vezes»; o nível superior constituído pelos graus de concordância «frequentemente» e «sempre».

Quadro 45 – Total Agrupado dos Graus de Concordância

Grau de Concordância	Valor Absoluto					Valor Relativo				
	EE	Alunos	Prof	Total	Total Agrupado	EE	Alunos	Prof	Total	Total Agrupado
Nunca	..	..	..	..	57	..	..	..	..	2%
Raramente	12	45	0	57		2%	4%	..	2%	
Algumas vezes	131	389	12	532	532	17%	32%	8%	19%	19%
Frequentemente	295	448	51	794	1457	41%	38%	33%	37%	78%
Sempre	288	284	91	663		40%	24%	59%	41%	
Total	726	1166	154	2046		100%	100%	100%		

Gráfico 31 – Total Agrupado dos Graus de Concordância



Assim, e a título de conclusão, podemos considerar que a avaliação do PEF é muito positiva no seu conjunto, verificando-se uma acentuada diferença entre os níveis de concordância agrupados, sendo que o nível superior, com 79% de respostas, se distancia

significativamente dos restantes, registando uma vantagem de 60% relativamente ao nível médio (com 19%) e de 77% relativamente ao nível inferior (com 2%).

7.3 Aspectos mais valorizados

Existem vários aspectos que considero importantes: o contacto mais próximo com os outros pais, partilhando-se experiências, conhecimentos, etc., o contacto mais próximo com os professores; a responsabilidade incutida às partes envolvidas, essencialmente aos pais e professores

T1EE12

Quando, no questionário de avaliação final do PEF (Apêndice XVII), os EE foram questionados sobre o aspecto que mais valorizaram no projecto, as respostas foram variadas (Apêndice XXII), havendo, no entanto, alguns aspectos que reuniram a preferência de grande número de EE, a saber:

- A aproximação, diálogo, troca de opiniões e trabalho conjunto entre professores e EE, propiciador de maior participação dos EE com e na Escola;

Comentários dos Encarregados de Educação

“A aproximação de docentes e educadores. Juntos fazemos mais pelos filhos” (T4EE12).

“O contacto directo com todos os professores que se disponibilizaram para entrar no projecto. Assim, tornou-se mais fácil compreender certas situações, expor outras e ver resolvidas algumas dúvidas de forma directa” (T4EE10).

“A troca de experiências entre pais e professores ajuda a perceber que não estamos sós. Por vezes, as angústias são comuns a todos e isso ajuda a ultrapassar alguns obstáculos. O lado humano do projecto é muito importante” (T4EE5).

“O contacto mais próximo com os professores; a responsabilidade que foi incutida às partes envolvidas, essencialmente aos pais e professores” (T1EE12).

“Valorizo a maior aproximação entre EE e professores. O maior conhecimento do que se passa na escola” (T1EE2).

“Poder receber a opinião dos professores e dos outros pais e, claro, dar também a minha opinião” (T1EE3).

“O empenho e responsabilidade dos professores e pais” (T4EE7).

“Valorizo a comunicação que se pode ter com a escola e a troca de ideias entre os pais que participaram neste projecto” (T4EE19).

“Podemos estar sempre a par de tudo o que se passa com o aluno, ao longo do ano, quer em questões de comportamento como de rendimento escolar” (T1EE15).

- A aproximação e troca de experiências com os outros EE, bem como o esforço desenvolvido para ajudar no percurso escolar dos educandos;

Comentários dos Encarregados de Educação

“O de incentivar à participação dos educadores nas actividades escolares, mantendo-os interligados, partilhando experiências e preocupações. Assim podemos evoluir no sentido de entender e conhecer melhor os nossos jovens” (T4EE6).

“O contacto mais próximo com os outros pais, partilhando-se experiências, conhecimentos (T1EE8)

“O esforço dos pais, em conjunto, para resolver os problemas dos filhos e tentar ajudá-los da melhor forma que sabemos” (T4EE12).

“Em primeiro lugar foi o sentido de responsabilidade que senti pela parte da minha educanda; depois, a união que existiu entre todos os EE presentes” (T4EE18).

Subjacente a todas as preferências estava o prazer e o orgulho de terem trabalhado em conjunto, entre pares e com os professores, para resolver os problemas dos filhos, dando o seu contributo para melhorar o seu percurso escolar. Era também notória a valorização dada ao trabalho dos professores participantes no PEF, em particular da DT, realçando o carácter humano que inscreveu em todo o processo.

Comentários dos Encarregados de Educação

“Para mim, tudo valeu a pena. Mesmo os momentos mais «relaxantes» que a DT nos apresentava sabiam bem depois de um dia inteiro de trabalho, pois havia sempre uma mensagem para guardarmos e reflectirmos. Mas o que mais apreciei foi o facto de podermos trocar ideias entre nós, podermos ajudar os nossos filhos a serem melhores alunos e melhores seres humanos” (T1EE7).

“Valorizo o trabalho de todos, mas principalmente o trabalho dos professores. Foi com muita admiração que encontrei todos os esforços desenvolvidos pelos professores” (T4EE13).

“Valorizo mais o empenho e o esforço por parte dos professores, dando horas voluntariamente para que os alunos tenham bons resultados” (T4EE9).

“Penso que está a ser executado um bom trabalho, especialmente pela DT que se empenha com toda a sua boa vontade, para que o grupo e os alunos possam progredir” (T1EE8).

“A Directora de turma, com a colaboração dos restantes professores, está a desenvolver um trabalho louvável e deixamos um voto de agradecimento” (T4REE1).

“Quero aqui realçar a DT e não podendo deixar de o fazer, pelo empenho e dedicação que sempre teve, disponibilidade, afecto e carinho para com as turmas do 9º1 e do 9º4. Um muito obrigado” (T4EE9).

“Obrigada pelo carinho com que brinda a existência dos nossos filhos” (T4EE6).

“Agradeço tudo o que tem feito por nós, nunca a esqueceremos” (T1EE14).

7.4 Principais dificuldades

Provavelmente o facto de nem sempre os alunos colaborarem totalmente com os pais e professores.

T4A18

Pela análise de conteúdo dos questionários (Apêndice XXII), podemos verificar que, em resposta a este item, os EE foram unânimes em considerar os alunos, a sua imaturidade e falta de empenho, como o grande entrave ao maior e mais rápido sucesso do PEF, opinião partilhada pelos professores e pelos próprios alunos, como ficou registado em vários momentos e documentos.

“ (...) A palavra foi dada aos representantes dos Encarregados de Educação (...) a falta de motivação dos alunos que contrasta com a grande motivação dos pais e professores comprovada pelo projecto que está a ser promovido pela Directora de Turma, com a colaboração dos professores e dos pais.” (Acta CT T4, 19/12/2008)

“ (...) O representante dos pais referiu que os objectivos pretendidos não foram atingidos, apesar do esforço dos pais; entende que da parte dos alunos, o esforço e a vontade não foram suficientes. A representante dos pais, sublinhou que o Projecto é interessante e foi levado a sério por alguns pais e professores, mas os alunos não corresponderam devidamente e os objectivos ainda não foram atingidos. Entende que, apesar das expectativas goradas e das decepções, pessoais, verificadas, não há que desistir. Os alunos não aproveitaram as oportunidades. (...)

A representante dos alunos referiu que os alunos, na generalidade, entendem que os pais e os professores se empenharam, mas eles não aproveitaram, não se esforçaram por atingir os objectivos e não corresponderam às oportunidades que lhes fornecem. Os professores do Conselho de Turma partilham a mesma opinião dos representantes dos pais e dos alunos e também lamentam a não participação de alguns pais, o que poderia fazer a diferença para um maior sucesso do Projecto.” (Acta CT T4, 30/03/2009)

“ (...) Os alunos admitiram que continuam pouco responsáveis e ainda não sabem organizar o seu tempo, o que provoca faltas no cumprimento das tarefas que se deixam acumular.” (Acta AT T1, 9/12/2008)

“ (...) Foi a vez de cada um dos professores se pronunciar sobre a turma: (...) alguns alunos revelam comportamentos não adequados à idade, tendo brincadeiras muito infantis dentro e fora da sala de aula. (...) De uma maneira geral os alunos estiveram mais agitados e menos concentrados, o que se reflectiu no aproveitamento. (...) Muitos alunos não cumpriram os prazos estabelecidos para a apresentação dos trabalhos.” (Acta CT T1, 31/03/2009)

Comentários dos Encarregados de Educação

“Os próprios alunos. A falta de aplicação por parte dos alunos” (T4EE7).

“A imaturidade e falta de empenho da maior parte dos alunos (T4EE17)

“Neste item julgo não ter havido êxito total por falta de colaboração dos nossos filhos” (T1EE12).

Comentários dos Alunos

“Este projecto ainda não resultou muito bem porque os alunos ainda não melhoraram e ainda não perceberam o que os pais e a directora de turma estão a fazer por nós” (T4A4).

“É a nossa falta de estudo e de atenção” (T4A25).

“Os alunos não estarem 100% empenhados” (T1A6).

“O nosso aproveitamento e o comportamento” (T4A27).

“Provavelmente, o facto de nem sempre os alunos colaborarem totalmente com os pais e professores” (T4A18).

“Na minha opinião, o Projecto está bom, só tem de haver mais esforço dos alunos” (T4A18).

A Sr.^a professora já deu todas e mais algumas, mas os alunos da turma não têm correspondido ao trabalho da professora. Espero que correspondamos a este trabalho da professora” (T4A26).

Alguns EE nomeiam também os seus pares como entraves a um maior sucesso do PEF, pela sua ausência (opinião também partilhada pelos professores), falta de empenho, resistência à mudança e responsabilização dos professores pelo insucesso dos filhos.

Comentários dos Encarregados de Educação

“Falta de empenho dos encarregados de educação em relação aos educandos, pois não encaminham profundamente os educandos” (T4EE18).

“Continua a haver muita resistência à mudança por parte de alguns pais” (T1EE1).

“ Enquanto os pais continuarem a responsabilizar os professores pela falta de empenho dos filhos e pelos seus maus resultados, continuaremos a ter muitas dificuldades em atingir positivamente os objectivos” (T1REE).

Honestamente, eu julgo que da parte do projecto está tudo programado com «cabeça, tronco e membros». O que há a fazer é da parte dos educadores: serem assíduos e interessados nas reuniões. Infelizmente nota-se a falta de muitos e provavelmente dos que mais deveriam participar” (T1EE12).

Na minha opinião, o papel dos pais na participação deste projecto, tem de ser um papel de honestidade e transparência, porque só assim se consegue chegar ao fundo das questões” (T1EE15).

“Acho que o projecto é bom, mas sem o empenho dos pais e dos filhos não chega. Vi um esforço muito grande dos professores, mas alguns alunos continuaram com maus resultados” (T1EE2).

“ É preciso que os pais participem cada vez mais e colaborem para que este projecto dê ainda melhores frutos” (T4EE5).

“Também acho que se os pais dos meninos tivessem vindo logo no início do Projecto e continuado, os resultados seriam muito melhores” (T4EE3)

“Lamentamos a falta de participação no projecto de alguns pais dos alunos mais problemáticos, o que estará a dificultar o sucesso mais rápido do mesmo” (T4EE7)

O PEF configura-se, pois, como rosto de uma nova Escola aberta ao meio, verdadeira comunidade educativa que pensa, interage, decide, planifica e actua; uma Escola aberta a uma pluralidade de horizontes de sentido, que marca o mundo exterior e se afirma capaz de acolher dentro de si mesma a interpelação que lhe chega de fora; uma Escola em que cada interveniente reconhece o seu papel, de forma reflexiva e dinâmica, assumindo o desafio ético de construir laços de co-responsabilidade e confiança no trabalho conjunto, alicerçados na colaboração e no diálogo, num caminho de exigência crescente.

O PEF espelha uma Escola-comunidade aprendente, promotora de competências de cidadania, com uma atitude de busca e reflexão permanente, com sentido crítico, procurando o sentido das suas práticas; uma Escola-comunidade eticamente comprometida com o futuro, apostada num presente feito de melhorias progressivas, de medidas simples e passos tateantes com os olhos postos num horizonte de mais e melhor desenvolvimento humano (cf. Parte I, 1.4).

8. O PEF: contributos para mais sucesso escolar

O Projecto possibilita maior colaboração entre nós para conseguirmos que os nossos filhos saibam estudar em conjunto e apoiarem-se nas dificuldades sentidas, conseguirem trabalhar de forma a esclarecerem as dúvidas uns dos outros, tomando consciência das suas dificuldades.

T1EE13

Convictos de que o insucesso escolar, mais do que um problema unicamente pedagógico, de não aquisição total ou parcial de saberes e competências, é um verdadeiro fenómeno social de exclusão que precisa de intervenção positiva (cf. Parte I, 3.2) ...

Atentos a uma sociedade de pós-modernidade em que o sucesso escolar, legitimado por certificações e diplomas, pesa cada vez mais no nível de integração profissional e social, pelo que o insucesso escolar se transforma numa experiência socialmente dramática, verdadeira experiência-tipo de exclusão (Clavel, 2004), em que os alunos, ficando submetidos e «atrelados» aos resultados do seu percurso escolar, estão condenados a empregos desqualificados, precários e até ao desemprego...

Sabendo que para o investigador qualitativo interessam sobretudo as mudanças ocorridas nos participantes, na medida em que as perspectiva como algo desejável, em função dos comportamentos desejados (Vieira, 1999), procuramos avaliar as acções e os resultados do Estudo de Caso, analisar as suas repercussões na vida quotidiana dos participantes e verificar se os indicadores de mudança são por eles reconhecidos, dando especial atenção a todos os indicadores e fontes de verificação (cf. Parte II, 5.4.1, Quadro 20), capazes de explicitar as mudanças e transformações efectuadas nos participantes e, consequentemente, os contributos do PEF.

Entendendo o sucesso escolar como um processo de construção e concretização colectiva, conjunto das missões da Escola (Perrenoud, 2003) e dos principais agentes educativos (cf. Parte I, 3.2), a DT apostou numa cultura de resistência e superação das desigualdades, do insucesso e da exclusão escolar e social, dinamizando um projecto socioeducativo apostado em promover o sucesso escolar dos alunos através da colaboração parental, convicta de que o maior sucesso escolar dos alunos contribui para a sua educação, possibilitando a promoção de cidadãos activos e responsáveis.

A oportunidade de o investigador qualitativo desempenhar o papel de observador participante no contexto natural do PEF permite-lhe, por um lado, testemunhar as vivências dos participantes de modo mais exacto e, por outro, realizar uma contínua análise e comparação dos dados que recolhe e da realidade que observa com as categorias

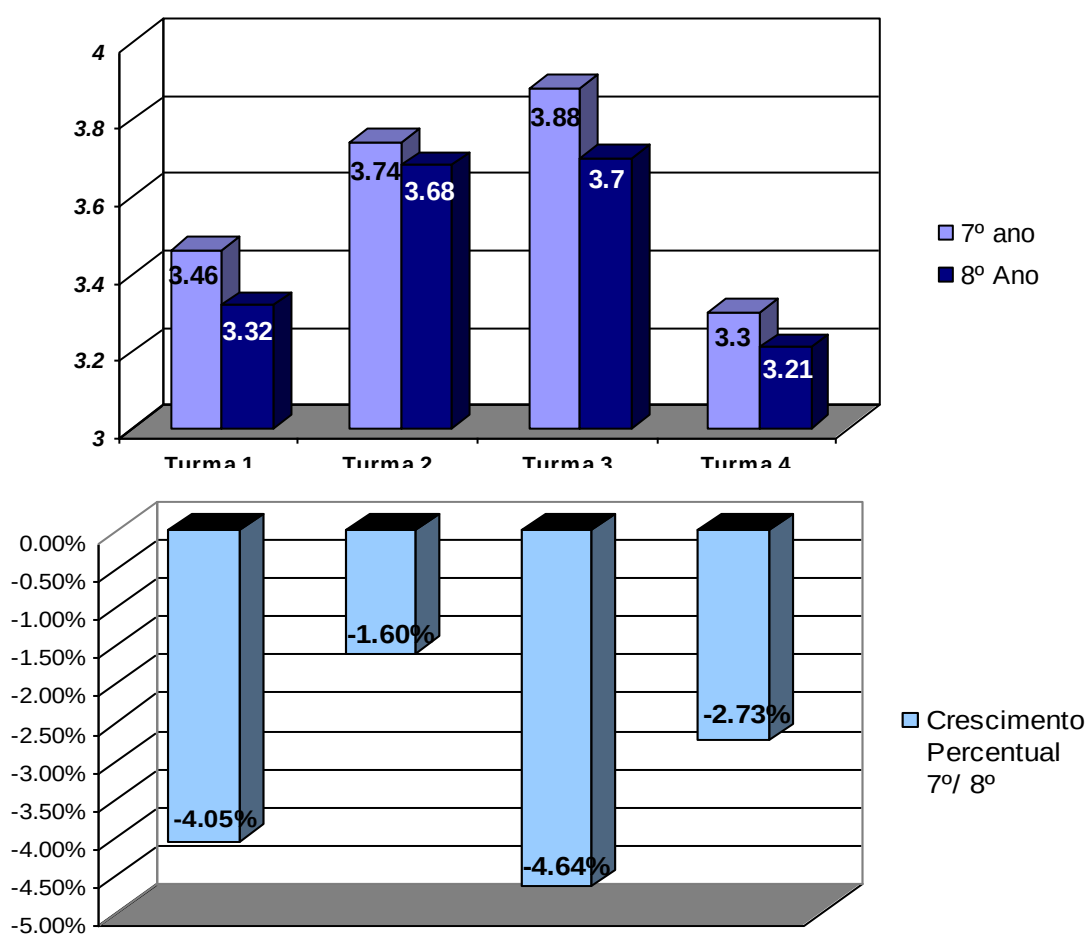
científicas em que alicerça a sua investigação, facto que possibilita uma relação directa entre a construção do conhecimento e a mudança das práticas que se verificam no interior da Escola, abrindo possibilidades de validação de todo o trabalho do PEF por observadores externos. A este desempenho de simultaneidade do professor-investigador e dos riscos que daí podem advir, nunca esteve alheia uma atitude de auto-reflexão ou, como lhe chama Erikson (1973), subjectividade disciplinada, concretizada numa postura de introspecção reflexiva de constante questionamento e reavaliação dos dados e das interpretações por si efectuadas, com as realizadas pelos diferentes participantes ao longo de toda a actividade de implementação do PEF, factos que conferem a esta investigação qualitativa credibilidade e fazem da validade interna, um dos seus pontos fortes (cf. Parte II, 4.4). Este momento de avaliação final do PEF concretiza-se numa síntese construída pela conjugação de todos os elementos proporcionados pela avaliação sistemática que a DT realizou ao longo do processo de implementação do projecto socioeducativo, com os resultados da sua avaliação, enquanto Estudo de Caso desta investigação, recorrendo a processos de triangulação de dados que favorecem a confrontação da realidade por diversos ângulos, analisando os resultados alcançados e os seus efeitos, o que possibilita uma compreensão e interpretação mais globais da realidade em estudo. Deter-nos-emos, com o rigor que a investigação exige, na apresentação, análise, confrontação, compreensão e interpretação dos dados obtidos pela estratégia multimétodo usada (cf. Parte II, 4.3), procurando alcançar uma visão tão clara e pormenorizada quanto abrangente, tão articulada quanto global do PEF, alvo do nosso Estudo de Caso.

Retomando a questão principal do nosso estudo - Como é que o Projecto Socioeducativo de Colaboração *Escola-Família: Aprendendo juntas... um compromisso de futuro* contribuiu para a promoção do sucesso escolar e da cidadania social de alunos do 3º Ciclo? - procuramos, em primeiro lugar, percepcionar os contributos do PEF para a promoção do sucesso escolar dos alunos das Turmas 1 e 4 do 9º ano, dando cumprimento a uma das suas finalidades de promover o sucesso escolar dos alunos através da colaboração parental.

Assim, retomando a comparação dos resultados finais de todas as turmas de 7º e 8º ano da ESG, nos anos anteriores à implementação do PEF, podemos observar:

Quadro 46 – Comparação da Média de Classificação Final - 7º e 8º Ano

	Médias Finais		Crescimento	
	7º ano	8º Ano	Valor Absoluto	Valor Relativo
Turma 1	3.46	3.32	-0.14	-4.05%
Turma 2	3.74	3.68	-0.06	-1.60%
Turma 3	3.88	3.7	-0.18	-4.64%
Turma 4	3.3	3.21	-0.09	-2.73%

Gráfico 32 – Comparação da Média de Classificação Final - 7º e 8º Ano

Com base nos resultados observados, concluímos:

- A Turma 4 (turma da DT) apresentava média de classificação final inferior a todas as outras turmas, nos dois anos em análise (3.3 e 3.21 no 7º e 8º ano, respectivamente);
- As duas turmas da DT apresentavam médias de classificação final inferiores no 7º e no 8º ano (Turma 1: 3.46 e 3.32 no 7º e 8º ano, respectivamente; Turma 4: 3.3 e 3.21 no 7º e 8º ano, respectivamente), comparativamente às outras turmas (Turma

2: 3.74 e 3.68 no 7º e 8º ano, respectivamente; Turma 3: 3.88 e 3.7 no 7º e 8º ano, respectivamente);

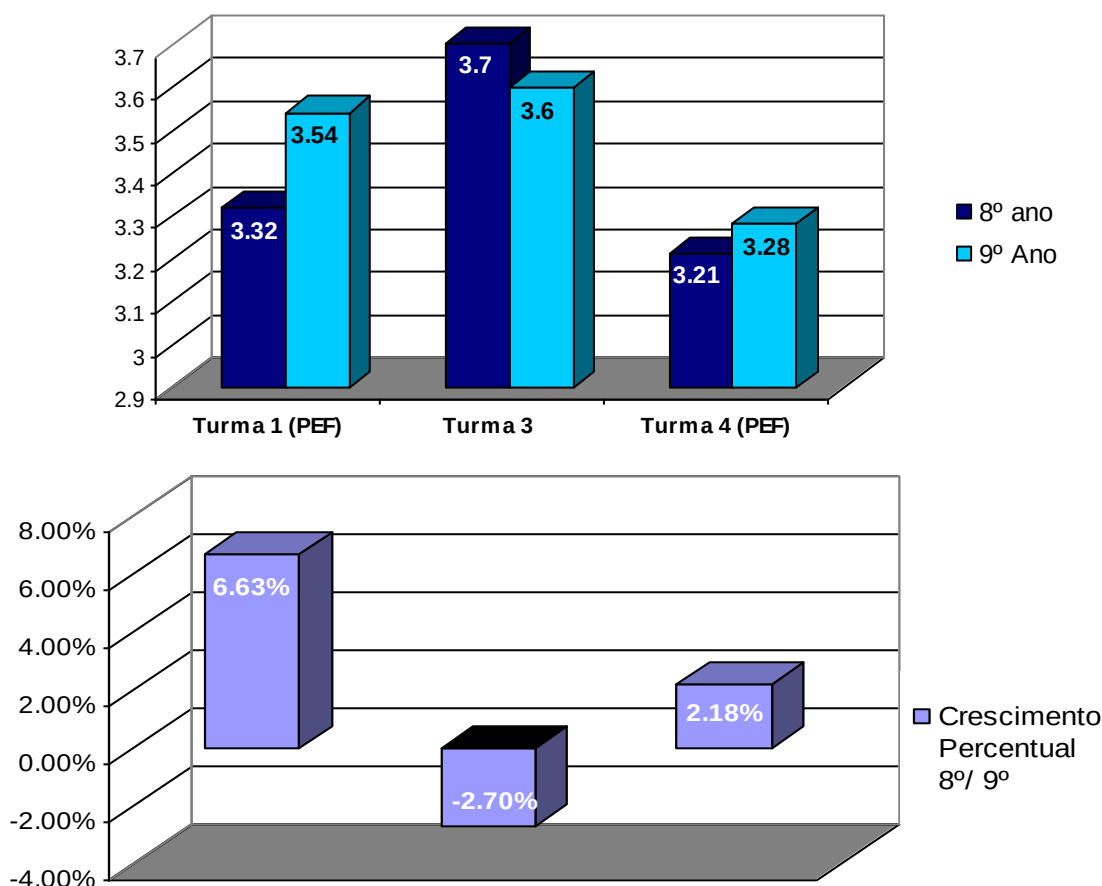
- Nas duas turmas da DT, apesar da Turma 4 apresentar média final mais baixa, no 7º e 8º ano, a Turma 1 registou uma descida mais acentuada (-0.14 contra -0.09 da Turma 4);
- Todas as turmas desceram a média final no 8º ano, prova de um decréscimo do aproveitamento escolar do 7º para o 8º ano.

Enquanto a DT das Turmas 1 e 4 desenhou, implementou e dinamizou o PEF como forma de promover o sucesso escolar dos seus alunos e responder ao crescimento negativo do aproveitamento escolar das suas turmas, de cerca de -4 % (Turma 1) e -3% (Turma 4), a DT da Turma 2 desenvolveu também um outro projecto de intervenção, que não integra o âmbito do nosso trabalho de investigação. Por esse motivo, a análise da evolução do sucesso escolar dos alunos das Turmas 1 e 4, ao longo do 9º ano, passará a ser feita quer pela comparação com a Turma 3, que não esteve sujeita a nenhum projecto de intervenção, como pela comparação entre as duas turmas, 1 e 4, que ao longo do 9º ano foram alvo da implementação do PEF, o nosso Estudo de Caso.

Passamos, de seguida, a analisar os resultados alcançados por cada uma das três turmas ao longo do 9º ano, período em que as Turmas 1 e 4 foram alvo da implementação do PEF, tendo como referência os resultados alcançados no 8º ano.

Quadro 47 – Comparação da Média de Classificação Final - 8º e 9º Ano

	Médias Finais		Crescimento	
	8º ano	9º Ano	Valor Absoluto	Valor Relativo
Turma 1 (PEF)	3.32	3.54	0.22	6.63%
Turma 3	3.7	3.6	-0.1	-2.70%
Turma 4 (PEF)	3.21	3.28	0.07	2.18%

Gráfico 33 – Comparação da Média de Classificação Final - 8º e 9º Ano

Analisando os resultados comparativos das três turmas podemos concluir:

- As Turmas 1 e 4 (turmas do PEF) registaram um aumento das médias de classificação final (Turma 1: de 3.32 para 3.54 e Turma 4: de 3.21 para 3.28, do 8º para o 9º ano), enquanto a Turma 3 continuou a registar uma diminuição da média de classificação final de 3.7 para 3.6 em igual período de tempo;
- As Turmas 1 e 4 (turmas do PEF) registaram um crescimento percentual positivo do seu aproveitamento escolar (de 6.63% para a Turma 1 e de 2.18% para a Turma 4), enquanto a Turma 3 continuou a registar valores negativos do crescimento percentual do seu aproveitamento escolar, agora de -2.70%;
- Voltando a trazer à análise comparativa os dados da média da classificação final das três turmas ao longo de todo o Ciclo, podemos ainda concluir:

Quadro 48 - Comparação da Média de Classificação Final - 7º/9º Ano

	Média da Classificação Final					Crescimento Percentual 7º/9ºAno
	7º Ano	Valor de Aproximação 7º/8ºAno	8º Ano	Valor de Aproximação 8º/9ºAno	9º Ano	
Turma 3	3.88		3.7		3.6	-7,2%
Turma 1 (PEF)	3.46		3.32		3.54	2,3%
Diferença p/ a Turma 3	0.42	0.04	0.38	0.32	0.06	
Turma 4 (PEF)	3.3		3.21		3.28	-0,6%
Diferença p/ a Turma 3	0.58	0.09	0.49	0.17	0.32	

- A Turma 1 foi a única que conseguiu subir a média de classificação final ao longo do Ciclo, registando um crescimento de 2,3%;
- A Turma 4, embora tenha registado melhorias na média de classificação final do 8º para o 9º ano (de 3.21 para 3.28), não conseguiu superar os valores do 7º ano (3.3), tendo, no entanto efectuado uma aproximação significativa, apenas inferior em 0,6%;
- A Turma 3 registou uma descida de 7,2% da média de classificação final ao longo do Ciclo;
- Apesar de, nos três anos do Ciclo, sempre se ter observado uma diferença nas médias de classificação final das três turmas, registando a Turma 3 média sempre superior, essa diferença foi diminuindo ao longo do Ciclo (Turma 1, de 0.42 para 0.06 e Turma 4, de 0.58 para 0.32, do 7º para o 9º ano), verificando-se uma aproximação das médias finais das três turmas, aproximação que se revelou mais acentuada do 8º para o 9º ano (enquanto do 7º para o 8º ano a aproximação registada foi de 0.04 e de 0.09 para as Turmas 1 e 4, respectivamente; do 8º para o 9º ano, período em que as Turmas 1 e 4 foram alvo da implementação do PEF, tal aproximação registou valores de 0.32 e de 0.17, respectivamente).
- As Turmas 1 e 4, durante o 9º ano, registaram uma subida das médias de classificação final, evidenciando os contributos do PEF para a melhoria do aproveitamento escolar dos alunos e consequente promoção do seu sucesso escolar.

Necessariamente afastada de atitudes de conformismo ou indiferença; consciente de que o envolvimento dos professores é vital para o sucesso dos processos de mudança educativa (Hargreaves, 1998), nos quais a presença colaborativa e implicada das famílias acrescenta mais-valias para que o projecto comum da educação dos alunos/filhos (Jares,

2007; Baptista, 2005; Marujo, Neto & Perloiro, 1999) possa chegar a bom porto, a DT serviu-se do PEF como um andaime para transformar o percurso escolar dos seus alunos, dando-lhe uma configuração de mais positividade e de sucesso escolar, capaz de otimizar a construção de um futuro com mais sentido (cf. Parte II, 5.4) para a Escola, para os alunos e suas famílias (cf. Parte I, 3).

Pretendendo proporcionar uma compreensão mais abrangente, quanto pormenorizada, dos contributos do PEF para promover o sucesso escolar dos alunos através da colaboração parental, apresentaremos, de seguida, uma análise comparativa alicerçada na confrontação dos resultados dos alunos com os objectivos específicos do PEF respeitantes ao sucesso escolar, a saber:

- Diminuir o número de classificações negativas nas pautas do 2º e 3º período;
- Aumentar o número de classificações de nível 4 e 5 nas pautas do 3º período;
- Aumentar o número de alunos com sucesso escolar por via do acompanhamento das famílias.

8.1 Diminuição do número de classificações negativas

Acho que as reuniões estão a correr bem e estão a fazer com que tenhamos melhores resultados.

T4A11

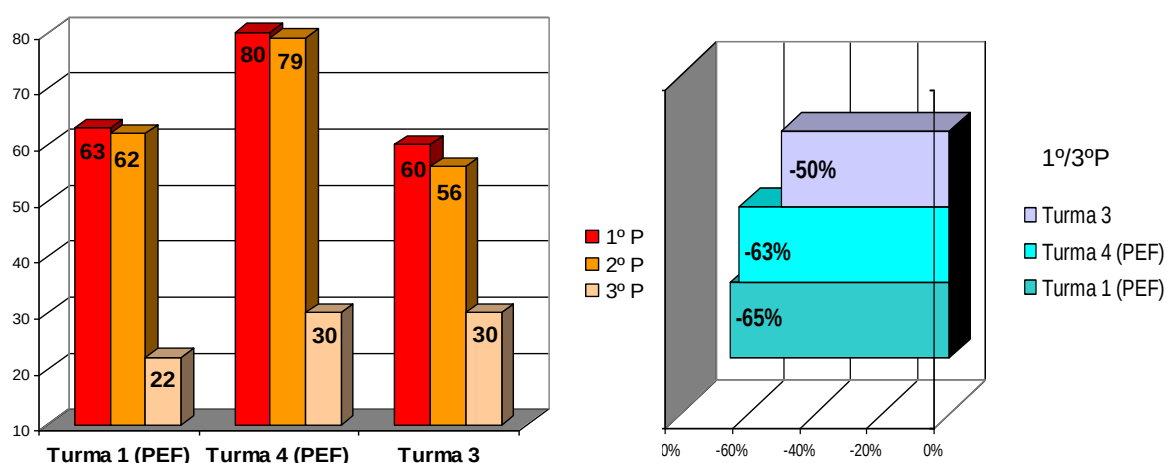
Atendendo ao percurso dos anos anteriores de cada uma das turmas-alvo da implementação do PEF, onde a heterogeneidade, as dificuldades de concentração e de trabalho, o comportamento pouco adequado ao contexto de sala de aula e à promoção de aprendizagens significativas e duradouras eram motivo de preocupação e registo nos documentos oficiais, por impossibilitarem melhorias no aproveitamento escolar dos alunos e resultados ajustados às suas potencialidades e às exigências de final de Ciclo, a DT entendeu apostar no desafio de elevar os desejos de mais e melhor sucesso, nos alunos e seus EE (cf. Parte III, 6).

A consecução deste objectivo exigiu tempo, perseverança e o empenho de todos, revelando uma evolução lenta e tateante, mas sempre ascendente e progressiva, como comprovam os dados a seguir apresentados para cada uma das turmas do PEF, Turmas 1 e 4, estabelecendo comparação com a turma que não foi alvo de nenhum projecto de intervenção - Turma 3.

Quadro 49 – Comparação da Evolução das Classificações Negativas - 9º Ano

Turma	Valor Absoluto			Valor Relativo		
	1º P	2º P	3º P	1ºP / 2ºP	2ºP / 3ºP	1ºP / 3ºP
Turma 1 (PEF)	63	62	22	-2%	-65%	-65%
Turma 4 (PEF)	80	79	30	-1%	-62%	-63%
Turma 3	60	56	30	-7%	-46%	-50%

Gráfico 34 – Comparação da Evolução das Classificações Negativas – 9º Ano



Fazendo uma análise comparativa dos dados, podemos concluir:

- As três turmas evidenciam uma ligeira diminuição das classificações de nível negativo do 1º para o 2º período do 9º ano, sendo a Turma 3 que lidera tal diminuição com -7% de níveis negativos, enquanto as Turmas 1 e 4 registam apenas uma baixa de 2% e 1%, respectivamente;
- As três turmas registam uma acentuada diminuição das classificações de nível negativo do 2º para o 3º período do 9º ano, sendo agora as Turmas 1 e 4 que lideram com valores de -65% e -63% de níveis negativos, respectivamente, contra os -50% da Turma 3.

Estes resultados evidenciam a clara necessidade de tempo para que as dinâmicas e estratégias do PEF pudessem influenciar e contribuir de forma positiva para os resultados escolares dos alunos, criando/mudando hábitos de trabalho, alterando rotinas instituídas, promovendo e consolidando o acompanhamento dos EE nos trabalhos escolares; comprovam ainda a necessidade de um trabalho perseverante e constante, umas vezes feito de avanços e recuos, outras vezes minado por algum descrédito/desilusão, sobretudo dos EE, acalentado pela esperança e optimismo da DT, características do percurso de implementação e desenvolvimento do PEF (cf. Parte III, 6.3).

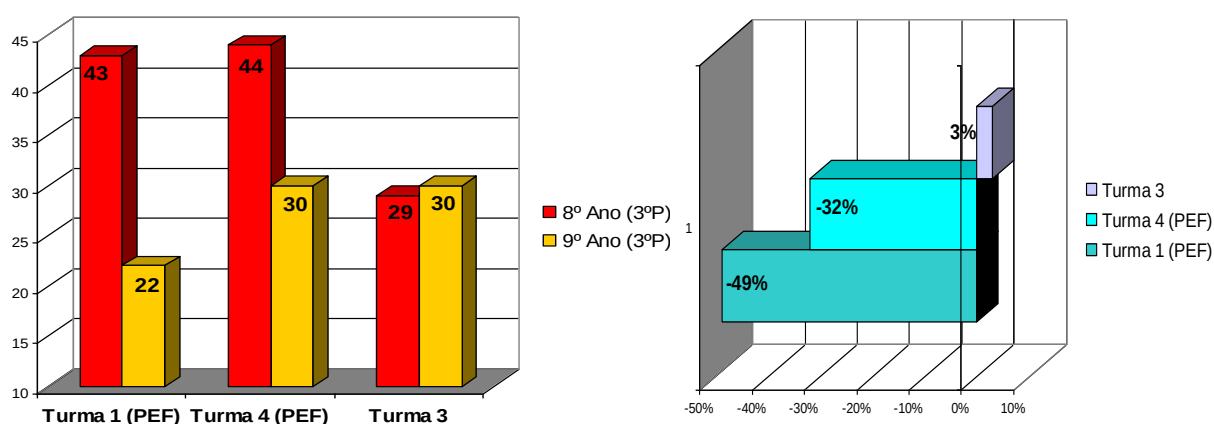
Assim, tratando-se de resultados que dependem da mudança de comportamentos dos diferentes intervenientes, em particular dos alunos, o processo revelou-se lento e progressivo, alcançando melhorias muito significativas no 3º período.

Perspectivando uma compreensão mais abrangente e fundamentada dos contributos do PEF para a diminuição das classificações de nível negativo, e consequentemente para a melhoria do sucesso escolar dos alunos, procedemos à análise comparativa das classificações de nível negativo do 3º período do 9º ano e do 8º ano.

Quadro 50 – Comparação das Classificações Negativas - 8º/9º Ano

Turma	Valor Absoluto		Valor Relativo
	8º Ano (3ºP)	9º Ano (3ºP)	
Turma 1 (PEF)	43	22	-49%
Turma 4 (PEF)	44	30	-32%
Turma 3	29	30	3%

Gráfico 35 - Comparação das Classificações Negativas - 8º/9º Ano



Desta análise comparativa podemos concluir:

- As Turmas 1 e 4, alvo do PEF, registaram uma significativa diminuição das classificações de nível negativo do 8º para o 9ºano, apresentando valores de -49% e -32% respectivamente;
- A Turma 3, sem projecto de intervenção, registou uma subida de 3% das classificações de nível negativo do 8º para o 9ºano.

Pensamos, assim, poder afirmar o inequívoco contributo do PEF para a acentuada diminuição das classificações de nível negativo que ocorreu nas duas turmas, diminuição que se foi tornando mais evidente à medida que o tempo avançava, revelando que as

mudanças de postura exigem tempo de interiorização e de amadurecimento, tempo para romper com hábitos, tantas vezes mais fáceis de manter do que as mudanças exigidas. Esta mudança francamente positiva nos resultados dos alunos sustenta uma definição de *habitus* como um construto contínuo, como um sistema em constante reformulação pelas necessidades de adaptação às novas situações, em que o indivíduo não pode escapar à responsabilidade ética de se mover e transformar o seu mundo, recusando ser mero e puro produto do determinismo cultural ou de classe, aceitando o futuro como algo imutável e profundamente determinista, submisso a um destino (cf. Parte I, 1.3).

Neste contexto, o PEF dá provas de que o ser humano é capaz de ir para além dos seus condicionalismos (Freire, 2009), assumindo o seu futuro como inscrito no presente, desenhado e construído através de uma atitude reflexiva, de escolhas fundamentadas e tomadas de decisão, num processo de socialização (Setton, 2002).

O PEF espelha o desafio de uma educação como antifatalidade, como sublevação contra o destino, onde cada um possa ser o que provar ser, pelo esforço e capacidade que demonstrar e não pelo que a sua origem o predestine a ser (Savater, 2010b).

Importa ainda salientar uma situação de excepção, que aconteceu nas duas turmas do PEF e contribuiu para o número de classificações de nível negativo do 3º período, impedindo o sucesso escolar absoluto em cada turma. Na Turma 1, um aluno abandonou as aulas, durante o 2º e 3º períodos, situação semelhante à ocorrida na Turma 4, embora nesta, o aluno, de quando em vez, comparecesse na escola e nas aulas. Estas situações resultaram de problemas pessoais e familiares distintos, embora semelhantes na gravidade e na desestruturação do contexto familiar. A escola em geral, e a DT em particular, com a ajuda do SPO da ESG, desenvolveram um conjunto de estratégias junto dos alunos, no caso da Turma 4, e dos seus EE, nos dois casos, na tentativa de os auxiliar ao nível pedagógico, afectivo, emocional e até económico, tentando evitar o abandono e a reprovação dos referidos alunos. Apesar disso, o contexto familiar era demasiado complexo e desestruturado, impossibilitando que a colaboração entre a escola e as famílias destes alunos levasse a resultados mais eficazes, prova de que a Escola, quando sozinha, tem a sua acção muito limitada na condução do progresso harmonioso e no sucesso dos seus alunos, sendo subsidiária de um complexo conjunto de sistemas que se influenciam e interagem entre si, bem à imagem da Teoria Ecológica de Sistemas de Bronfenbrenner que defende uma visão integradora do indivíduo, não podendo deixar de o considerar no seu todo, estando atento à forma como os diferentes sistemas se relacionam e organizam entre si, intervindo na vida do indivíduo (cf. Parte I, 3.2).

Curiosamente, no caso do aluno da Turma 4, apesar da sua quase total desistência das aulas, o seu EE manteve-se presente ao longo de todo o PEF, participando nas

reuniões mensais dos EE com a DT, comparecendo nos horários de atendimento individual com a DT, procurando apoio e orientação para a difícil situação em que se encontrava.

“ (...) A mãe do (...) manifestou um grande reconhecimento e consideração por todo o esforço e trabalho que os professores da turma têm desenvolvido, criando consecutivas alternativas e hipóteses para que o aluno possa recuperar, mas está consciente de que só ele pode mudar a situação.” (Acta CT4, 30/03/2009)

O aluno e o seu EE marcaram presença e participaram activamente nas actividades relacionadas com o *Livro de Memórias* e com o *Sarau Cultural*, como que procurando e encontrando no grupo de EE, alunos e professores, os laços afectivos e o apoio emocional tão fragilizados, senão destruídos em contexto familiar. Cumpre-se, neste exemplo concreto, uma Escola-comunidade de pessoas ligadas entre si por laços de proximidade, verdadeiro lugar de esperança e de afectos, capaz de acolher pela hospitalidade, potenciadora de encontro e de verdadeiros laços sociais, numa busca permanente da compreensão do Outro, enfim, uma Escola-comunidade e oficina de humanidade (cf. Parte I, 1.4).

Comentários dos Encarregados de Educação

“A troca de experiências entre pais e professores ajuda a perceber que não estamos sós. Por vezes, as angústias são comuns a todos e isso ajuda a ultrapassar alguns obstáculos. O lado humano do Projecto é muito importante” (T1EE12).

Evidencia-se, uma vez mais, o papel da DT como professor mediador, capaz de acolher, de ouvir e dar a palavra, promovendo um ambiente de proximidade, contribuindo para gerir conflitos e construir harmonia, com a responsabilidade acrescida de ajudar a traçar itinerários pessoais de esperança e estratégias de acompanhamento, sendo capaz de se comprometer para lá do que as suas funções o exigem, despertando desejos de futuro em pessoas tão fragilizadas que se sentem incapazes de assumir o seu próprio presente (cf. Parte I, 2). Uma DT com sensibilidade ética, capaz de ser profundamente afectada pelo destino do Outro, aceitando o pior sem deixar de desejar o melhor, estabelecendo laços de solidariedade e confiança, sem perder a capacidade de afastamento crítico (Baptista, 2006), ajudando a encontrar caminhos de esperança num futuro com mais sentido. Enfim, uma DT comprometida com uma ética universal do ser humano, parafraseando Freire (cf. Parte I, 2).

8.2 Aumento do número de classificações de nível 4 e 5

O Projecto contribuiu para uma chamada de atenção, para ele reparar em pormenores que doutra forma passariam despercebidos. Ajudou-o a concentrar-se no essencial da aprendizagem.

T1EE9

Aventureiro da vida, buscando a excelência que há em cada um, o professor-educador deve apostar numa prática pedagógica optimista e ambiciosa, levando os seus alunos a dar passos concretos, positivos, de mais e melhor desenvolvimento, honrando a sua presença no mundo em cada dia. Com esta convicção e conhecendo as potencialidades e capacidades dos seus alunos, a DT incentivou-os a darem o melhor de si, a não se acomodarem com o que conseguiam sem grande esforço, a terem brio por bons e melhores resultados.

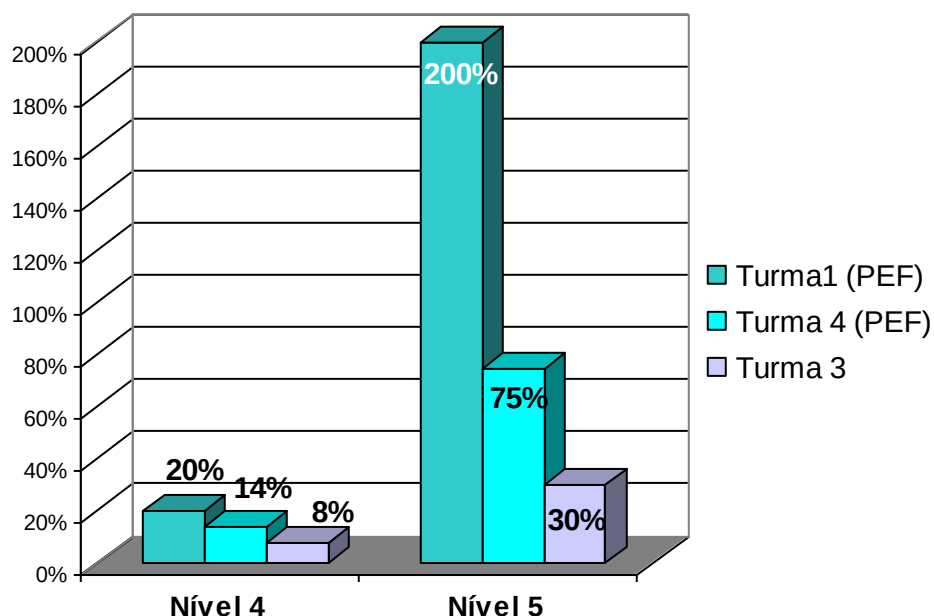
Neste contexto, situa-se o objectivo específico do PEF de *aumentar o número de classificações de nível 4 e 5 nas pautas do 3º período*. Com ele, a DT pretendeu não deixar ninguém de fora, contrariando o que muitas vezes é prática corrente no trabalho com turmas de alunos que revelam mais dificuldades: toda a atenção é centrada nesses alunos, não havendo um trabalho contínuo e intencional de promoção e desenvolvimento dos alunos que não se enquadram nesse grupo. Na implementação do PEF, esteve sempre presente o princípio de desenvolvimento integral e harmonioso de todos e de cada um, havendo um investimento direccionado e distinto, de acordo com as necessidades.

Também a este nível os resultados positivos foram surgindo, de modo distinto em cada turma, sendo notória a progressão no tempo, como se pode comprovar na análise comparativa que a seguir apresentamos.

Quadro 51 – Comparação da Evolução das Classificações de Nível 4 e 5 - 9º Ano

Turma	Nível	Valor Absoluto			Valor Relativo		
		1º P	2º P	3º P	1ºP / 2ºP	2ºP / 3ºP	1ºP / 3ºP
Turma 1 (PEF)	Nível 4	69	77	83	12%	8%	20%
	Nível 5	16	30	48	88%	60%	200%
Turma 4 (PEF)	Nível 4	51	49	58	-4%	18%	14%
	Nível 5	16	19	28	19%	47%	75%
Turma 3	Nível 4	92	96	99	4%	3%	8%
	Nível 5	47	54	61	15%	13%	30%

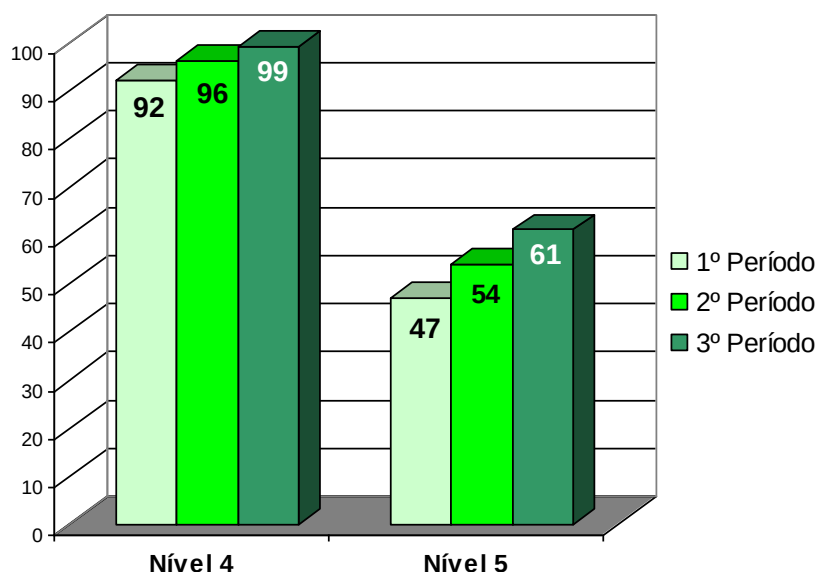
Gráfico 36 - Comparação da Evolução das Classificações de Nível 4 e 5 - 9º Ano



Analisando os dados apresentados, podemos concluir:

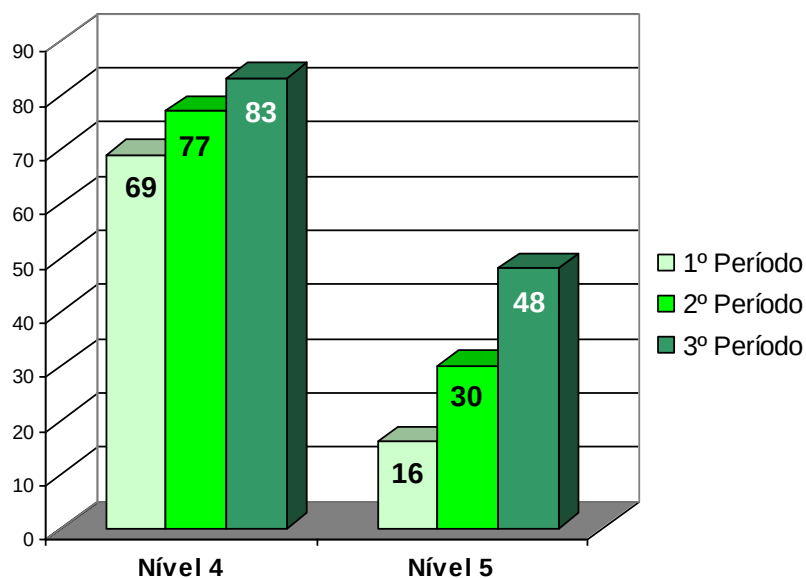
- Todas as turmas registam um aumento das classificações de nível 4 e 5 no 3º período do 9º ano, sendo o aumento do número de níveis 5, entre os 30% da Turma 3, os 75% da Turma 4 e os 200% da Turma 1, muito superior ao aumento do nº de níveis 4, entre os 8% da Turma 3, os 14% da Turma 4 e os 20% da turma 1;
- A Turma 3, sem qualquer projecto de intervenção, regista um aumento significativamente inferior de classificações de nível 4 e 5, por comparação com as Turmas 1 e 4, alvo do PEF;

Gráfico 37 - Evolução das Classificações de Nível 4 e 5 – Turma 3



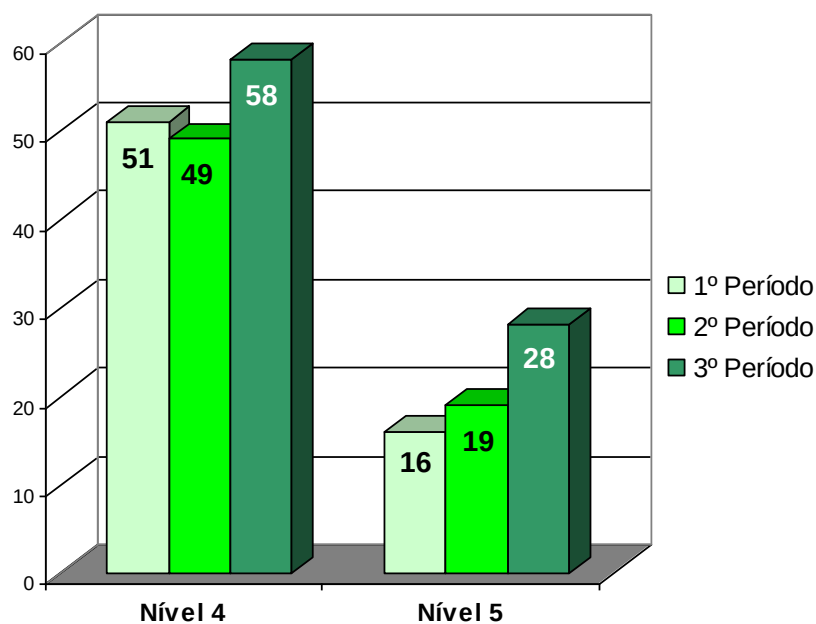
- A Turma 1, alvo da implementação do PEF, lidera o aumento percentual das classificações de nível 4 e 5, registando valores de 20% para o nível 4 e de 200% para o nível 5;

Gráfico 38 - Evolução das Classificações de Nível 4 e 5 – Turma 1



- A Turma 4, alvo do PEF, apresenta um aumento das classificações de nível 4 na ordem dos 14%, acompanhado do aumento de 75% das classificações de nível 5.

Gráfico 39 - Evolução das Classificações de Nível 4 e 5 – Turma 4



Pensamos estar, assim, em condições para concluir os evidentes e significativos contributos do PEF para o aumento do número de classificações de nível 4 e 5, cumprindo claramente o objectivo específico a que se propôs e conforme ficou registado nos documentos oficiais da ESG:

“ (...) Procedendo-se à avaliação global da turma, o Conselho de Turma considera o aproveitamento e comportamento razoáveis, verificando-se uma evolução bastante positiva ao longo deste ano lectivo.” (Acta CT T4, 8/06/2009)

“ (...) A directora de turma informou que, já na avaliação do 2º período, vários alunos tinham alcançado melhores resultados relativamente a igual período do ano lectivo anterior, e tinham aumentado o número de níveis 4 e 5 na pauta, conforme os quadros estatísticos comparativos que forneceu aos presentes. Agora, avaliando os resultados obtidos pelos alunos no 3º período, verifica-se a consolidação dessas melhorias, pelo que os objectivos do projecto foram atingidos.” (Acta CT T4, 8/06/2009; Acta CT T1, 15/06/2009)

“ (...) Finalmente, procedeu-se à avaliação global da turma, tendo o Conselho de Turma considerado o aproveitamento e comportamento bom, verificando-se uma evolução bastante positiva ao longo deste ano lectivo, sendo de realçar a simpatia dos alunos.” (Acta CT T1, 15/06/2009)

8.3 Melhorias na aprendizagem dos alunos

Acho que houve uma clara relação entre o Projecto e a aprendizagem. Mesmo que em algumas alturas o aproveitamento do meu filho tenha ficado abaixo das expectativas, sem o Projecto penso que seria mais difícil ajudá-lo a recuperar e a entender a importância da escola.

T4EE19

Pela análise de conteúdo efectuada aos questionários realizados (Apêndice XXII), EE e alunos estão de acordo em atribuir ao PEF responsabilidades no melhoramento da aprendizagem dos alunos, apontando várias razões para tal contributo:

- Explicita as vantagens de diferentes formas de trabalho e métodos de estudo;
- Direciona a atenção para o essencial da aprendizagem, optimizando as capacidades;
- Exige o estabelecimento de objectivos e estratégias individuais;
- Promove o trabalho conjunto, a reflexão crítica e a responsabilidade de cada um.

Comentários dos Encarregados de Educação

O Projecto possibilita maior colaboração entre nós para conseguirmos que os nossos filhos saibam estudar em conjunto e apoiarem-se nas dificuldades sentidas, conseguirem trabalhar de forma a esclarecerem as dúvidas uns dos outros, tomando consciência das suas dificuldades” (T1EE13).

“Contribuiu para uma chamada de atenção, para ele reparar em pormenores que doutra forma passariam despercebidos. Ajudou-o a concentrar-se no essencial da aprendizagem” (T1EE9).

“Acho que houve uma clara relação entre o projecto e a aprendizagem. Mesmo que em algumas alturas o aproveitamento do meu filho tenha ficado abaixo das expectativas, sem o projecto penso que seria mais difícil ajudá-lo a recuperar e a entender a importância da escola” (T4EE19).

“É um bom contributo para melhorar as suas capacidades” (T1EE1).

“Neste projecto houve um trabalho conjunto de professores e pais para um maior apoio aos filhos, podendo juntos arranjar estratégias para o sucesso do educando” (T4EE1).

“Penso que melhorou o seu método e regras de estudo” (T1EE2).

Comentários dos Alunos

“As reuniões correm bem e conseguimos estabelecer objectivos e como os concretizar” (T4A6).

“Acho que as reuniões estão a decorrer bem e estão a fazer com que tenhamos melhores resultados” (T4A11).

“As reuniões são muito positivas para o melhor sucesso da turma” (T4A25).

“As reuniões estão a correr bem, pois estão a ajudar-nos a evoluir” (T1A18).

É de realçar a percepção que os alunos e EE têm sobre as melhorias proporcionadas pelo PEF, considerando que extrapolam os limites da vida escolar, contribuindo para melhorar o comportamento, a responsabilidade, a maneira de ser, enfim, a vida e o futuro dos alunos na sua humanidade.

Comentários dos Alunos

“As reuniões correm bem e tentamos melhorar a nossa vida, os estudos e também o nosso comportamento” (T4A24).

“Com a sua ajuda aprendi a saber viver e a saber como estar com os outros em cada momento” (T1A22).

O seu principal objectivo nunca foi só ensinar, mas também ser uma grande amiga e tornar-nos adultos conscientes e responsáveis sem esquecer o quão importante é sermos felizes” (T1A9).

“Obrigada também por me ter ajudado a crescer e por me ter recordado valores que se calhar estavam um pouco apagados em mim” (T4 A13).

“Uma das coisas que aprendi consigo é que com força de vontade tudo é possível” (T1A9).

Comentários dos Encarregados de Educação

“Bastante importante para o futuro dos nossos filhos” (T4EE1).

“À minha educanda veio dar-lhe mais sentido de responsabilidade e compromisso” (T4EE19).

“O que mais apreciei foi o facto de podermos trocar ideias entre nós, podermos ajudar os nossos filhos a serem melhores alunos e melhores seres humanos” (T1EE7).

Podemos, assim, afirmar que a educação, apesar de não poder tudo, pode algo de fundamental.

Os resultados obtidos no nosso estudo de caso comprovam e evidenciam as potencialidades dos projectos socioeducativos na promoção do sucesso escolar dos alunos. Pretendendo promover as potencialidades e os recursos já existentes, optimizam-nos, envolvendo todos os intervenientes que se sentem enriquecidos pela experiência vivida, obtendo novos conhecimentos, competências e ganhos.

Alicerçada na necessidade real de combater o fracasso e melhorar o sucesso escolar dos alunos das Turmas 1 e 4 do 9º ano da ESG, pelo PEF, a DT estabeleceu objectivos claros e estáveis, traçou um conjunto de acções a realizar num tempo determinado e serviu-se dos recursos já existentes, optimizando-os, conduzindo a novas formas de organização do trabalho, apelando à participação activa e responsável dos diferentes actores implicados, para que concentrassem energias e vontade de ajudar todos os alunos a alcançar o sucesso positivo, fazendo-os encarar os problemas com positividade e espírito de aprendizagem, fazendo-os sentir-se agentes das suas experiências e sucessos, afectando-os na sua qualidade de vida e num caminho de futuro com mais e melhor sentido, levando-os a saborear a felicidade em si mesmos e na vida (cf. Parte I, 1.4).

Os resultados alcançados conferem validade e eficácia às acções do PEF, por terem atingido os objectivos anteriormente estabelecidos, comprovando que os alunos cujas famílias se envolvem na Escola e na educação recolhem vantagens em relação aos restantes, obtendo melhores resultados do que colegas cujos pais se mantêm afastados da Escola (Marques, 1997a). O PEF evidencia que, quando a Família incentiva, apoia, supervisiona e orienta adequadamente, transmitindo percepções positivas sobre a Escola e a aprendizagem, exerce uma influência positiva no sucesso escolar, nas atitudes e nos comportamentos dos alunos (Epstein & Connors, 1994 – cf. Parte I, 3.1).

O aumento do número de alunos com sucesso escolar, por via do acompanhamento das famílias, alcançado pelo PEF, evidencia um itinerário de descoberta de novas experiências, de busca e concretização de novas forças, de outros olhares, capazes de mudanças de rumos para construir transformações que levem para mais perto da verdadeira e saudável alegria, apesar dos insucessos e das dificuldades do caminho (cf. Parte I, 1.4).

Pelo PEF, experienciou-se um processo de ensino e aprendizagem que permitiu aos alunos a progressiva superação de si mesmos, que exigiu encontro e cumplicidade entre quem ensinou e quem foi ensinado (Baptista, 1998). Tendo por fundamento a educação integral dos alunos, o PEF revelou-se um caminho seguro para introduzir mudanças e inovações, afectando cada um dos intervenientes, promovendo o sucesso, a autonomia e a cidadania social dos alunos e das suas famílias.

9. O PEF: contributos para mais cidadania social

A escola não se deve resumir apenas ao assimilar de informação teórica. A aprendizagem social é um elemento fulcral na formação da personalidade destes futuros jovens/adultos. Este tipo de actividades permite um melhor desenvolvimento da componente social de cada um dos jovens.

T1EE15

Ao longo da apresentação e descrição dos diversos momentos do PEF (cf. Parte III, 6.3), inúmeras são as evidências de uma concepção de Escola potenciadora de educação humana, que pretende contribuir para o desenvolvimento de homens e mulheres autónomos, com sentido crítico, capazes de intervir e de exprimir livremente as suas opiniões, numa participação activa alicerçada no diálogo, impelidos a construir o seu próprio futuro, como co-autores da sua história. Promovendo um contexto educativo com estas características, o PEF coloca-se ao serviço da cidadania e da democratização, pelo princípio de “aprender a democracia pela prática da participação” (Lima, 2000, p.34), na medida em que procura incentivar os alunos e EE à participação nos assuntos públicos, a serem capazes de preconizar transformações sociais e realizar projectos comuns, numa atitude de co-responsabilidade, interdependência e permanente busca da compreensão do Outro, na sua alteridade de ser. O PEF espelha, pois, uma Escola-comunidade onde se aprende porque se vive (cf. Parte I, 3.3).

Esta Escola, através do PEF, para além de promover o sucesso escolar dos seus alunos, promove também a equidade social e o processo de desenvolvimento comunitário, configurando-se como uma comunidade educativa e educadora que rompe com as barreiras artificiais entre a Escola e a sociedade, tornando-se um centro educativo flexível e aberto, comprometido com o desenvolvimento e a participação da comunidade, que procura recriar a cultura, contribuindo para a educação cívica dos alunos e das suas famílias através da sua participação na experiência pedagógica quotidiana e na tomada de decisões (cf. Parte I, 3.3).

9.1 Tomada de decisões

Nas reuniões todos mostram a sua opinião que conta sempre para as decisões.

T1A2

Ao longo do processo de implementação do PEF, alunos e EE foram, progressivamente, assumindo a co-autoria do seu desenvolvimento, ascendendo ao estatuto de verdadeiros agentes activos de mudança, capazes de atitudes reflexivas e críticas que abriram caminhos de transformação e introduziram mais-valias que enriqueceram o projecto inicialmente traçado pela DT. Cientes de que não há decisões a que não se sigam efeitos esperados, pouco esperados ou inesperados, sendo por isso a decisão um processo responsável (Freire, 2009), apraz-nos aqui recordar algumas situações de tomada de decisão de alunos e EE:

- Iniciativa dos alunos para a realização das *reuniões mensais de alunos e DT* (cf. Parte III, 6.3.2).

Comentários dos Alunos

“Acho que nas reuniões que se fazem com os pais, os alunos deviam assistir” (T4A2).

“Sugiro fazer uma reunião igual, mas em vez de estarem presentes os pais, estarem presentes os alunos. Assim, haveria duas reuniões mensais, uma com os pais e outra com os alunos. Nós também queremos ouvir a DT falar dos assuntos que fala aos nossos pais” (T4A6).

Estas sugestões dos alunos, levadas a sério por uma DT que acredita que “é decidindo que se aprende a decidir” (Freire, 2009, p. 106), que promove o diálogo crítico e a capacidade de argumentação fundamentada, características essenciais para uma cidadania activa e responsável, foram transformadas em decisão e contribuíram para uma dinâmica mais abrangente e global do PEF, da qual todos saíram mais enriquecidos.

- Iniciativa dos EE para a realização de sessões de informação, esclarecimento e trabalho sobre *Opções de formação escolar após o 9º ano e Técnicas e métodos de estudo* (cf. Parte III, 6.3.1).

Comentários dos Encarregados de Educação

“Bom dia. Com muito atraso, pelo qual me penitencio, cá venho cumprir o prometido.

Na minha opinião a reunião foi muito positiva e abre óptimas perspectivas para o trabalho futuro. É normal que haja dispersão e que surjam temas não previstos. As sugestões de temas para o futuro passariam por técnicas e métodos de estudo; sugestões de actividades familiares que possam complementar os currícula e matérias tratadas nas aulas” (T1REE1, 8/11/2008).

- Iniciativa dos EE para, em cada reunião mensal, reformularem, anularem e/ou estabelecerem novas estratégias de actuação e acompanhamento dos seus educandos nos trabalhos escolares (cf. Parte III, 6.3.1).

Estas sugestões e iniciativas dos EE, encaradas pela DT com toda a seriedade, reflectem o ambiente que enforma o PEF, enquanto espaço e tempo para que os EE tenham voz, usem da palavra para expor as suas necessidades e opiniões, influenciem o percurso e as decisões, tornando o PEF cada vez mais adaptado e adequado à realidade concreta dos seus participantes/agentes activos, reflexivos e responsáveis, características de quem é portador de cidadania social.

- Iniciativa dos EE para que o *Sarau Cultural* tivesse a sua participação activa e fosse realizado fora da ESG, no Auditório Municipal (cf. Parte III, 6.3.7).

Esta iniciativa de colaboração da Família na Escola inscreve-se naquilo que Marques (2001) apelida de movimento cívico mais geral de participação na vida das comunidades, exemplo da oportunidade para as famílias intervirem nos destinos das suas comunidades e desenvolverem competências de cidadania. De facto, quando os EE participam no PEF, quando exercem pressão para influenciar a tomada de decisão sobre as actuações e local de realização do Sarau, quando estabelecem contactos com as autoridades para a cedência do espaço do Auditório Municipal e dos seus equipamentos técnicos, estão a praticar a aprendizagem e o exercício do poder político e, nessa medida, a participação parental é, em si mesma, no dizer de Marques (1997a), uma forma de educação de pais. Assim, pelo PEF, a Escola configura-se como a instituição ideal para o exercício da cidadania, na medida em que é, simultaneamente, uma instituição comunitária ao alcance das famílias e uma instituição que estabelece relações com a comunidade (Marques, 1997a), promovendo e formando capital humano para a comunidade em que se insere.

- Iniciativa dos alunos e EE, em separado, para pensarem, criarem e ensaiarem as actuações para o Sarau Cultural (cf. Parte III, 6.3.7).

Cada grupo, ao encontrar-se autonomamente para preparar e organizar as actuações que pretendia levar ao palco, experienciou a necessidade e a dificuldade da negociação; do respeito pelo Outro e do estabelecimento de consensos; da conjugação de esforços tendo em vista o bem comum, práticas imprescindíveis ao perfil de cidadão activo e responsável, com apreço pelos valores democráticos (Marques, 2002) e atento ao mundo que o rodeia na singularidade de ser de cada um.

- Iniciativa dos EE para fotografarem e filmarem o Sarau Cultural, compilarem todos os registos e reproduzirem-nos para todos os interessados (cf. Parte III, 6.3.7).

Estas iniciativas revelam claramente o sentido de autonomia e responsabilidade dos seus autores, que se vão manifestando de forma ascendente ao longo do percurso do PEF, prova de um relacionamento mais próximo e fortalecido possibilitado pela experiência de vida em comunidade, uma comunidade que aprende, reflecte, partilha, decide e age, colocando acima dos interesses particulares, o interesse do bem comum.

9.2 Espírito reflexivo e crítico

A intervenção mais activa no percurso escolar é uma forma de nos conhecermos melhor a nós pais, como educadores, percebendo melhor a interacção dos nossos filhos com a escola, colegas e professores, facilitando assim a possível resolução de problemas que possam vir a surgir.

T1EE14

Esta competência de cidadania correu nas veias de todo o percurso do PEF, fomentada pela DT nos diferentes participantes, tanto pelo convite a uma interiorização reflexiva individual sobre a própria vida, como pelos apelos à partilha de opiniões e sugestões em cada encontro/reunião, como ainda pelos diferentes momentos de avaliação/reflexão intermédia dinamizados (cf. Parte II, 4.3.3; cf. Parte IV, 7), ciente de que o ser humano e a Escola só podem perspectivar com seriedade a sua transformação, se fizerem um questionamento crítico do passado (Caride, 2000), de forma a compreender as acções e os resultados do presente e perspectivar os projectos futuros, alicerçados em mais sentido para a vida. Imbuída dessa convicção e da vontade de fazer dos alunos, EE e professores, seus parceiros de trabalho em prol de uma educação democrática e apostada em mais humanidade, a DT fomentou um ambiente aberto e de partilha, onde cada um se sentia impelido à auto-reflexão, à vontade para dar a sua opinião/sugestão, mesmo que divergente do caminho inicialmente projectado pela DT ou discordante da opinião da maioria dos participantes.

No PEF existiram diferentes propostas de alunos e EE, umas aceites e integradas - *reuniões mensais de alunos e DT; sessão sobre métodos e técnicas de estudo; sessão sobre opções de formação escolar após o 9º ano* (cf. Parte III, 6.3.1); mudança do local do Sarau Cultural (cf. Parte III, 6.3.7) -, outras ponderadas, reflectidas e não integradas por não se ter a certeza dos seus benefícios - *reuniões com alunos, EE e professores* (cf. Parte III, 6.3.1; existiram vozes divergentes, que sempre encontraram espaço de debate em ambiente de tolerância.

Comentários de Um Encarregado de Educação

“Continuo a ter a mesma ideia da escola. Não há empenho dos professores para ensinar os alunos com mais dificuldades” (T4EE20).

“Foi o contributo possível não tendo visto grandes resultados. A minha participação pouco ou nada valeu para melhorar o aproveitamento do meu educando” (T4EE20).

“Organizar uma equipa de professores dispostos a ensinar, com coragem de vencer e fazer dos alunos homens e mulheres para o futuro e não pedir só aos pais que façam o lugar dos professores, como verificar os TPC, horário de estudo, etc.” (T4EE20).

Estes comentários, do mesmo EE, foram feitos em momentos diferentes do PEF.

Importa referir que, ao longo do percurso do PEF, este EE marcou presença em todas as reuniões, muitas vezes acompanhado da esposa; manteve uma postura atenta e activa em todas as dinâmicas, inclusive nas actuações do Sarau Cultural; fez parte do grupo de EE que retomaram a sua formação no processo RVCC da ESG. Esta postura de resistência, como foi apelidada por outro EE, produzia evidente desconforto e discordância na esposa, que várias vezes desvalorizava tais comentários, pedindo aos outros EE e à DT, para não os levarem a sério, conforme se pode ler no diário de bordo da DT:

“Hoje o pai do (...) voltou a tecer críticas negativas relativamente aos professores, independentemente dos resultados do filho e das estratégias apresentadas. Às vezes até dá a impressão de querer ser gratuitamente desagradável e contra a corrente...e os outros pais mostram-se descontentes e em desacordo... então o pai do (...) não perde uma oportunidade para o confrontar, pedindo-lhe que explique porque é que pensa assim... e ele raramente argumenta. Tenho é pena da esposa... fica tão constrangida com a situação... hoje acabou por dizer:

‘Não levem a sério o que ele diz, pois é tudo da boca para fora. Isto é feitiço: tem que estar sempre contra, aqui e em todo o lado.... Ele é sempre do contra e já não há nada a fazer....’

É de facto estranho. Tão aparentemente contra e tão presente...”

Esta postura de críticas, sem fundamentação concreta, que atiram para a Escola as responsabilidades e encontram nos professores os bodes expiatórios de excelência para resultados indesejados, recebidas pela DT com serenidade e atenção, poderão revelar uma “amarga sensação de impotência para mudar o estado de coisas” (Marques, 2001, p. 52).

Desta contínua atitude auto-reflexiva e crítica promovida pela DT, latente em inúmeros exemplos de sugestões referenciados ao longo da apresentação do PEF, destacaremos aqui algumas situações que a análise de conteúdo revela serem prova da prática de espírito reflexivo e crítico:

- Sugestões de estratégias a implementar na fase final do PEF (cf. Apêndices XVI e XXII).

Comentários dos Alunos

“Penso que este projecto, apesar de ainda não ter mostrado resultados significativos, está bem pensado e bem construído e penso que agora, com um esforço da parte mais importante do grupo (os alunos) poderemos atingir o objectivo desta aliança entre pais/escola” (T4A6).

“Devemos fazer a verificação dos erros cometidos para um melhor empenho num próximo projecto” (T1A4).

“Na minha opinião, o Projecto está bom, só tem de haver mais esforço dos alunos” (T4A18).

“Penso que devíamos ter estado conscientes de que precisávamos de estudar para ter sucesso desde o início do ano, mas talvez o apoio continue a ser bastante importante” (T4A19).

“Acho que isto já devia haver desde o 7º ano para os alunos perceberem que estão errados” (T4A26).

“Não é preciso mais estratégias. A Sr.ª professora já deu todas e mais algumas, mas os alunos da turma não têm correspondido ao trabalho da professora. Espero que correspondamos a este trabalho da professora” (T4A26).

Nestes comentários, os alunos revelam capacidade de auto-análise reflexiva e crítica do caminho percorrido pela turma, apontando estratégias inerentes a si próprios e à mudança de atitudes que consideram ser entrave a um maior sucesso, seu e do PEF. Esta questão de auto-responsabilização já está amplamente explicitada no ponto 7.4, pelo que nos escusamos de aqui a repetir.

No que aos EE diz respeito, a análise de conteúdo das sugestões incidiu não só sobre o segundo questionário de avaliação do PEF, mas também sobre o questionário de avaliação final (Apêndice XVII), no qual a DT voltou a solicitar aos EE *sugestões para a continuidade ou introdução de factores de correcção do projecto*. Foram diversas as sugestões apresentadas pelos EE, das mais simples às mais complexas, havendo em todas elas um elemento comum: a continuidade.

Se há EE que apenas expressam o seu agrado com o PEF, outros há que evidenciam as razões - proximidade entre a Escola, os EE e os alunos - e as implicações da sua continuidade - sacrifícios para os professores; outros ainda, vão mais longe, apresentando sugestões concretas e precisas de actuação: presença dos alunos em algumas das reuniões (cf. Parte III, 6.3.1); presença de todos os EE e professores; mais diálogo entre EE e professores sobre os alunos; introdução de uma ficha de registo de dificuldades e estratégias, a ser preenchida pelos professores; actividades conjuntas de

educadores e educandos, de cariz social, capazes de se reflectirem em melhorias para a sociedade.

Comentários dos Encarregados de Educação

“As reuniões mensais deveriam ser intercaladas com uma outra reunião com a presença dos alunos para eles verem o esforço real dos pais e professores” (T4EE5).

“É um projecto que deve continuar. Sugeria que, de vez em quando, nos encontros dos pais com os professores, os alunos que estivessem interessados deviam participar” (T4EE19).

“Participação de todos os pais e professores nas sessões. Tratar-se de certos assuntos com mais rigor” (T1EE2).

“Penso que deveria ser introduzido um novo elemento: uma ficha preenchida pelos professores, à semelhança da que os pais também fizeram durante o ano, no sentido de dar conta não só das suas dificuldades, mas também das estratégias implementadas para as ultrapassar” (T4EE12).

“Em termos de continuidade, acho que é obrigatório, apesar dos sacrifícios que isso implica para os professores, pois os meninos são nossos e não deles” (T4EE22).

“Conversar mais com os professores sobre os alunos” (T4EE1).

“Maior participação dos pais para bem dos filhos” (T1EE5).

“Poderiam ser realizadas actividades concretas entre educadores e educandos, em contexto escolar e social, relacionadas com a realidade actual, para sugestões de melhoria e continuidade da nossa sociedade futura” (T1EE15).

“O ensino é para todos, mas em meu entender, há o querer e gostar e há a «obrigação» de estar. Quero dizer com isto que os alunos que não são interessados, deveriam ter outras ocupações para não perturbarem os outros e até para o bom funcionamento escolar” (T1EE7)

“Deve-se iniciar este Projecto a partir do 7º ano e não apenas no 9º ano” (T1EE11)

“Só posso dizer que deve continuar, pois vale a pena lutar por eles [alunos] e por uma escola melhor” (T1EE10).

“Não tenho nada a apresentar a não ser uma opinião muito favorável ao projecto Escola-Família” (T4EE1).

“Não tenho observações a fazer. É um projecto perfeito (T4EE14).

“Seria importante que este projecto se multiplicasse a outras turmas, no futuro” (T1REE1).

“O Projecto deve ser para continuar, pois é uma mais-valia, devendo ser estendido a outras turmas (pais e alunos) que queiram aproveitar a oportunidade, pois é, sem dúvida, muito positivo e oportuno” (T4REE1).

Estas opiniões espelham bem o sentimento de cumplicidade dos EE com o PEF, sentindo-se responsáveis não só pelo decorrer da sua implementação, como também pelo seu futuro, abrindo-lhe horizontes de intervenção social, para lá do contexto escolar, com outros alunos e EE, verdadeiro sinal de co-responsabilidade com a comunidade e sentido de

bem comum, características inerentes a uma cidadania activa e responsável. Podemos, assim, afirmar que o PEF veiculou uma educação que prepara os seus participantes para a tomada de decisões, para as capacidades de compromisso e participação cívica (Baptista, 2005).

No que ao percurso do exercício de auto-reflexão crítica dos alunos e EE diz respeito, escusamo-nos de aqui o retratar pelas características pessoais que o envolvem e que não se coadunam com um trabalho público como é o desta investigação. No entanto, podemos afirmar que as notas de diário de bordo da DT, as mensagens e emails que recebeu, dão conta de um caminho de introspecção progressivo, propiciador de auto-conhecimento e de tomada de consciência de si, dos seus problemas, das suas limitações e potencialidades; da compreensão do que se espera de si e da necessidade de acção; da vontade de mudança positiva alicerçada, nem sempre sem dificuldades, na melhoria do auto conceito e da auto-estima; dos passos dados, com avanços e recuos; da alegria pelo êxito e do desalento pelo retrocesso... em todos, a certeza de que o caminho de sucesso é exigente e passa, obrigatoriamente, pela sua acção esclarecida, reflectida e decidida.

9.3 Formação cívica

Obrigada também por me ter ajudado a crescer e por me ter recordado valores que se calhar estavam um pouco apagados em mim.

T4A13

Assumindo como missão a tarefa de ajudar todos os seus alunos a serem sociáveis e capazes de assumirem com dignidade a vida e a sua relação com os outros; a adquirirem um conjunto de conhecimentos e competências que lhes possibilite fazer uma integração plena na sociedade e gerir autonomamente os seus projectos de vida.

Ciente de que a educação e a aprendizagem da cidadania se fazem no quotidiano escolar, a DT nunca descurou a formação pessoal, social e cívica dos seus alunos (Marques, 2002), criando oportunidades para o exercício da cidadania na sua globalidade, nos diferentes momentos em que, de forma contínua e próxima, acompanhava os seus alunos.

Ao longo do PEF, em particular nas aulas de FC, os alunos experienciaram situações de debate, para as quais lhes era exigida a capacidade de dar a palavra e de ouvir com respeito as ideias do Outro; a capacidade de tomar a palavra para exprimir as suas opiniões, usando argumentos fundamentados; a capacidade de apresentar os seus pontos de vista e de os confrontar com os pontos de vista dos outros; a capacidade de reconhecer

maior validade na explicação/argumentação do Outro e, por isso, mudar a sua opinião; a capacidade de, para lá das divergências, negociar e encontrar consensos; experienciaram situações de avaliação, do seu percurso pessoal e no grupo-turma, para as quais lhes era exigida a capacidade de reconhecer os sucessos e fracassos e de assumir as responsabilidades daí decorrentes; a capacidade de estabelecer prioridades e avaliar os prós e contras das decisões a tomar; a capacidade de cooperar e de conjugar esforços para alcançar metas comuns (cf. Parte III, 6.3.2).

Comentários dos Alunos

“As reuniões são feitas de forma democrática e coerente” (T4A9).

“Nas reuniões todos mostram a sua opinião, que conta sempre para as decisões, apesar de alguns não concordarem, mas chega-se sempre a um consenso” (T1A2).

“Cada aluno sabe o que tem a fazer e todos demonstram o seu ponto de vista” (T1A1).

“As reuniões decorrem bem, pois todos respeitam a opinião de todos” (T1A1).

“As reuniões decorrem de forma normal...Algumas vezes há alguns atropelos por toda a gente querer falar e ter diferentes opiniões. Mas, basicamente, temos bom relacionamento” (T4A18).

“As reuniões decorrem bem, no sentido em que entendemos o que nos é proposto e tentamos fazer da melhor maneira” (T1A13).

“Todos os membros participam activamente e ouvem as opiniões dos outros” (T1A12).

“Acho que todas as opiniões de toda a gente são expostas e discutidas” (T1A7).

“As reuniões têm corrido bem. Temos várias ideias. Acho que na maioria, todos temos colaborado para o sucesso” (T1A5).

Sentindo-se responsável pelo mundo dos seus alunos, pelo seu percurso de vida, a DT nunca deixou de apontar caminhos, trilhos de exigência e compromisso, nunca se demitindo de mostrar a sua discordância relativamente a atitudes ou acções que entendia não contribuírem para melhor e mais crescimento individual e/ou do grupo-turma, alertando para os riscos ou perigos quando os desvios aconteciam.

Sem esconder o sacrifício e sofrimento que, não raras vezes, as mudanças positivas acarretam, encarava-o como processo de interiorização e crescimento, como etapa provisória do caminho que conduz à certeza de um amanhã melhor, mais positivo, habitado pela felicidade que merece que continuemos... apesar das dificuldades e dos fracassos, que cada um se erga e comece de novo. Para amparar e acalantar este caminho, a DT incentivava os alunos com o seu optimismo e confiança, com a certeza de que o caminho, por difícil que se revele, é a única via para nos fazer mais próximos do futuro almejado, para

cada um, para o grupo-turma, para a sociedade e para a vida que nos acolhe. São inúmeros os comentários dos alunos que revelam que esta postura da DT os contagiou e marcou a sua vida, a sua forma de agir, o seu desejo de ser mais e melhor.

Comentários dos Alunos

“Quando entramos na sala no início da nossa aventura na Escola Secundária, senti logo que a professora era especial, causou-me uma sensação de confiança” (T1A12).

“Uma das coisas que aprendi consigo é que com força de vontade tudo é possível” (T1A9).

“A professora fez-nos acreditar que tudo o que quisermos poderemos ter” (T1A1).

“Ajudou-me a perceber qual a sua função, que não é apenas dar a matéria, nem sermões nas aulas de Formação Cívica, mas sim, sobretudo, dar-nos a entender o porquê de estudarmos e o porquê de vivermos e existirmos. Com a sua ajuda aprendi a saber viver e a saber como estar com os outros em cada momento” (T1A22).

“O optimismo da directora de turma e o seu empenho faz com que o projecto tenha um maior sucesso. A directora de turma faz um óptimo trabalho” (T1A19).

“Sei que na escola tenho uma 2ª mãe, que nos sabe «dar nas orelhas» quando fazemos algo de errado, mas que também nos sabe elogiar quando assim tem de ser. Além disso, é uma professora que sabe o que quer dos seus alunos” (T1A19).

“Admiro-a por ter sido sempre directa e honesta comigo, mas também por não me julgar, acreditar em mim e nunca se esquecer” (T4A6).

“Sabemos que ser professor exige muito trabalho constante. Mas damos-lhe ainda mais valor porque não se limita a ser professora e torna-se uma espécie de segunda mãe. O seu principal objectivo nunca foi só ensinar, mas também ser uma grande amiga e tornar-nos adultos conscientes e responsáveis sem esquecer o quão importante é sermos felizes” (T1A9).

Estes comentários evidenciam que os alunos vêem a DT como um adulto de referência, um adulto significativo que educa através do exemplo, pelo testemunho do seu modo de ser e de agir, pela forma como comunica e se relaciona, num esforço constante de coerência entre o que diz, o que escreve e o que faz. “É lento ensinar por teorias, mas breve e eficaz fazê-lo pelo exemplo” (Séneca).

Evidencia-se uma DT com sensibilidade ética que, acreditando na educabilidade e reconhecendo a perfectibilidade dos seus alunos, educa no optimismo e para a felicidade, cumprindo assim o que Marques (2001) denomina como primeira e principal finalidade da educação – ajudar a pessoa a ser feliz (cf. Parte I, 1.4). Estamos perante uma DT que aposta em ajudar os seus alunos a encararem com positividade e espírito de aprendizagem

os problemas que a vida lhes trouxer, a sentirem-se agentes das suas experiências e sucessos, a saborearem a felicidade em si mesmos e na vida.

Nos comentários dos alunos, evidencia-se uma DT que, na esteira de Freire (2009), ajuda os seus alunos a tomarem consciência dos seus condicionalismos e a compreenderem que a construção da sua presença no mundo depende da sua acção e vontade, ainda que influenciada por forças sociais. A DT do nosso estudo de caso faz da sua acção de professora-educadora uma luta antifatalidade do destino, substituindo o determinismo, em que a liberdade e a acção estão ausentes, pelo condicionalismo em que existe a possibilidade de mudança pela vontade e querer perseverante de ser mais e melhor (cf. Parte I, 1.4). Investindo num espaço pedagógico de solidariedade crescente entre educador e educandos, a DT abre a Escola a mais possibilidades de aprendizagem democrática (Freire, 2009). Assim, evidencia-se que a promoção da cidadania ensombra toda a acção da DT e do PEF, apostados em formar seres autónomos, agentes de mudança positiva, pessoas convictas de que o principal bem que podem produzir e fazer aumentar é a humanidade compartilhada, alunos dispostos a intervir para melhorar as condições da vida actual, com vocação solidária perante as situações críticas que desafiam a Humanidade, verdadeiros valores e capital humano para a sociedade.

10. O PEF: contributos para mais aproximação e satisfação dos EE com a Escola

Houve uma melhoria total com o relacionamento e satisfação com a escola.

Melhorou porque existe uma maior abertura entre a escola e os pais.

T1EE9

Os diversos momentos e estratégias do PEF, promovendo a colaboração Escola-Família-Comunidade, contribuíram para a melhoria da imagem social da ESG e do prestígio profissional dos seus professores, alterando positivamente as percepções e as atitudes das famílias face à Escola, realidades que vão de encontro ao defendido pelos autores que serviram de referência a esta investigação (cf. Parte I, 3.1). Efectivamente, e conforme se foi evidenciando na apresentação e explicação de cada actividade (cf. Parte III, 6.3.1 a 6.3.7), o PEF contribuiu para uma maior e mais eficaz aproximação das famílias com a Escola, concretizada numa presença mais assídua e regular dos EE nas reuniões, na sua colaboração activa nas diferentes actividades, na sua co-responsabilidade e co-autoria na tomada de decisões, no acompanhamento contínuo e mais assertivo dos trabalhos e do percurso escolar dos seus educandos. Enfim, o PEF contribuiu para uma maior tomada de consciência dos EE quanto ao seu imprescindível papel na educação dos seus educandos; contribuiu para o melhor conhecimento dos contextos, das necessidades e das dificuldades, para uma colaboração mais precisa, assertiva e abrangente na vida escolar dos seus educandos. Mais do que qualquer outra citação, os comentários dos próprios EE retratam, com toda a fidelidade, os múltiplos contributos do PEF, conferindo validade às suas acções.

Comentários dos Encarregados de Educação

“O projecto permite que os pais percebam o comportamento dos filhos na escola, as dificuldades dos professores no trabalho com os alunos, a aquisição de estratégias para em casa ajudarem os seus filhos a trabalhar. Exige-se que os pais tenham que «prestar contas» nas reuniões mensais daquilo que vão fazendo ao longo do mês. (...) Permite também aos professores percepcionarem as dificuldades dos pais no acompanhamento dos filhos. Seria importante que este projecto se multiplicasse a outras turmas, no futuro” (T1REE1).

“Este projecto trouxe os EE para a escola, levando-os a analisar a vida escolar e a manifestar a sua opinião acerca da mesma. Penso que foi muito útil” (T1EE10).

“O projecto contribui para uma maior aproximação à escola, facultando maior informação sobre a escola e o aluno. Mostrou-se benéfico na resolução atempada de problemas que foram surgindo ao longo do ano lectivo” (T4EE12).

“Com este projecto houve uma maior aproximação entre pais e professores”

(T4EE1).

“O contributo é importante porque nos mantém ao corrente do que se passa na escola e há uma maior aproximação entre EE e professores” (T4EE11)

“A colaboração dos pais neste projecto permite uma maior interacção com o mundo escolar dos nossos filhos, motivando-nos a realizar da melhor forma possível a nossa prestação e empenho. A intervenção mais activa no percurso escolar é uma forma de nos conhecermos melhor a nós pais, como educadores, percebendo melhor a interacção dos nossos filhos com a escola, colegas e professores, facilitando assim a possível resolução de problemas que possam vir a surgir” (T1EE15).

“Com este projecto todos nos empenhamos mais e sentimos mais responsabilidade, havendo mais comunicação” (T4EE7).

“Obriga os EE participantes a um maior entrosamento com o sector docente e com os filhos” (T1EE3).

“O projecto contribuiu para que eu viesse mais vezes à escola, embora não tenha participado da forma mais implicada em todos os momentos. Considero que houve uma maior aproximação à escola” (T1EE19).

“Através desta iniciativa aumentou significativamente a minha participação na escola, tendo em conta que o meu empenho e acompanhamento foram permanentes” (T4EE16).

“Foi muito salutar, uma vez que ficamos a participar na resolução dos problemas da escola para melhorar o empenho dos nossos filhos” (T4EE18).

“O facto de participar no projecto Escola-Família faz com que fiquemos mais interiorizados nos assuntos escolares” (T4EE1).

“Sem dúvida que se não fosse a existência deste projecto a minha participação na escola seria mais reduzida. Houve, sem dúvida, um maior empenho e interesse para a ida à escola” (T4EE14).

“Para mim foi bastante benéfico, pois senti-me mais próxima e, ao mesmo tempo, mais familiar com a escola” (T1EE2).

“A colaboração dos pais neste projecto permite uma maior interacção com o mundo escolar dos nossos filhos, motivando-nos a realizar da melhor forma possível a nossa prestação e empenho. A intervenção mais activa no percurso escolar é uma forma de nos conhecermos melhor a nós pais, como educadores, percebendo melhor a interacção dos nossos filhos com a escola, colegas e professores, facilitando assim a possível resolução de problemas que possam vir a surgir” (T4EE14).

“A participação dos pais na escola é fundamental para os alunos e para os professores, pois todos juntos faremos uma Escola melhor” (T4EE11).

“Estas actividades levam a uma aproximação dos vários interlocutores: professores, educandos e educadores, que passam assim a trabalhar activamente e em consonância uns com os outros e em prol de uma formação cada vez mais vasta e harmoniosa dos nossos filhos” (T4EE9).

“Julgo que as reuniões são uma mais-valia para a compreensão dos assuntos inerentes à turma. É um Projecto, a meu ver, que deve ser seguido e estimulado” (T4EE4).

O PEF, ao promover a aproximação das famílias com a Escola e ao ajudá-las a compreender melhor o esforço dos professores; ao fomentar nos EE o desenvolvimento de expectativas e atitudes mais positivas em relação à aprendizagem e à educação, na sua globalidade; ao promover o esforço dos EE para melhorarem as suas competências como educadores, aprendendo a conhecer melhor os seus filhos, olhando-os de forma mais positiva como alunos, contribuindo para que estes se tornem mais positivos quanto ao futuro, melhor comportados, com mais auto-estima e mais empenhados, faz gerar uma dinâmica positiva de múltiplos benefícios, a que podemos chamar, como Silva (1997a), *duplo efeito de Pigmalião*.

Integradas nesta dinâmica de positividade e benefícios, as famílias sentem-se mais satisfeitas com a Escola, manifestando o seu agrado na retribuição de comportamentos progressivos de proximidade e amizade com que sempre foram recebidas pela DT.

Comentários dos Encarregados de Educação

“Houve uma melhoria total com o relacionamento e satisfação com a escola. Existe uma maior abertura entre a escola e os pais” (T1EE9).

“Apesar de eu já ter uma boa impressão desta escola, pelo contacto com a DT nos anos anteriores, este projecto veio confirmar tudo o que eu pensava: uma escola com professores excepcionais, tanto a nível profissional como de carácter humano” (T4EE22).

O projecto deu para perceber como a escola tem boas equipas de professores que se esforçam para o sucesso escolar dos nossos filhos” (T4EE5).

Desta maneira podemos verificar que a escola faz todos os esforços para que os alunos possam melhorar o seu rendimento escolar” (T4EE12).

É de salientar o empenho da escola, através dos professores, na sensibilização dos alunos e dos pais para a importância da escola no percurso da nossa vida” (T1EE2).

“Foi muito salutar, uma vez que ficamos a participar na resolução dos problemas da escola para melhorar o empenho dos nossos filhos” (T1EE3).

“Melhorou a minha satisfação com a escola porque me permitiu sentir que havia alguém do outro lado pronto a ajudar a resolver aquilo que não corria tão bem” (T4EE7).

“Melhorou porque existe uma maior abertura entre a escola e os pais” (T1EE9).

“Muito importante, pois estando eu mais activa na minha relação com a DT e com os outros professores, pude não só exigir mais da minha filha, como apoiá-la nas coisas e matérias onde tinha mais dificuldades, e que me eram comunicadas pelos professores e não por ela” (T4EE18).

“Neste projecto houve um trabalho conjunto de professores e pais para um maior apoio aos filhos, podendo juntos arranjar estratégias para o sucesso do educando” (T4EE1).

“O projecto permite que os pais percebam o comportamento dos filhos na escola, as dificuldades dos professores no trabalho com os alunos, a aquisição de estratégias para em casa ajudarem os seus filhos a trabalhar” (T1REE1).

“A minha satisfação com a escola melhorou bastante. É de salientar o empenho da escola, através dos professores, na sensibilização dos alunos e dos pais para a importância da escola no percurso da nossa vida” (T4EE14).

“Sim, fiquei muito satisfeito com a escola, principalmente por saber que há profissionais, como a DT, tão dedicados aos alunos” (T4REE1).

“Eu gostei sinceramente e é de louvar todo este trabalho e empenho da parte da Sr.^a Professora. É extraordinário. Bem-haja” (T1REE2).

“Sem dúvida que estou muito satisfeito, pois há que realçar todo o empenho realizado quer pelos professores, quer pela própria escola que permitiu que este projecto fosse realizado” (T1EE17).

“Sentimo-nos mais próximos com a escola e com os professores. Quero aqui realçar a DT e não podendo deixar de o fazer, pelo empenho e dedicação que sempre teve, disponibilidade, afecto e carinho para com as turmas do 9º1 e do 9º4. Um muito obrigado” (T4EE9).

“Obrigada por ter pensado neste projecto que fez com que os alunos sentissem muito apoio dos pais e dos professores” (T1EE6).

Nesta inevitável interdependência e influência recíproca promovida pelo PEF, a DT enquanto professor-educador, crítico, reflexivo e implicado, com capacidade de intervenção e de atenção ao Outro, constituiu-se como agente despoletador de processos de construção de diálogo intercultural entre a Escola, a Família e a Comunidade, em favor de uma sociedade mais democrática, mais justa, mais solidária (Silva, 2003) e mais humana. Empreendeu o desafio de quebrar a inércia e de reconhecer o Outro numa prática dialógica, elevando-o à categoria de agente e co-autor do seu percurso escolar e da sua história de vida; esforçou-se por alterar as relações tradicionais, imprimindo-as de tolerância e amizade, cumplicidade co-responsável e exigência, recusando contribuir para uma Escola como meio de reprodução social e cultural; mobilizou energias e levou a cabo um processo transformador que foi claramente colectivo e positivo.

Comentários dos Encarregados de Educação

“A escola não se deve resumir apenas ao assimilar de informação teórica e científica. A aprendizagem social é um elemento fulcral na formação da personalidade destes futuros jovens/adultos. Este tipo de actividades permite um melhor desenvolvimento da componente social de cada um dos jovens, bem como uma maior interacção entre pais e filhos, com uma possibilidade de aproximação entre ambos” (T1EE15).

“É um compromisso a que todos deveriam aderir. Para mim foi muito bom para me relacionar mais e melhor com os outros” (T4EE17).

“Sendo um projecto essencialmente virado para a aproximação/acompanhamento entre os pais, a escola e os filhos, entendo que é muito importante dar-lhe continuidade” (T1EE15).

Este desafio ético de reconhecimento e valorização do Outro, de construção de laços de co-responsabilidade entre Escola-Família, entre alunos-EE-professores, exige o estabelecimento de pontes de diálogo e de colaboração, laços apertados por nós de confiança e entrega perseverante, tendo como horizonte o desafio maior da educação para a humanidade.

Pensamos poder afirmar, a título de síntese conclusiva dos inúmeros contributos do PEF, que para além de ter cumprido os objectivos estabelecidos pelo próprio projecto socioeducativo (cf. Parte III, 6.1), cumpriu também, e por inerência, os grandes objectivos estabelecidos pelo currículo nacional para a aprendizagem dos alunos e presentes no Artigo 3º da Lei de Bases do Sistema Educativo (cf. Parte I, 1.1):

- Contribuiu para a realização do educando, pelo pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores morais e cívicos (cf. Parte III, 6.3.2 e 6.3.3; Parte IV, 9.2 e 9.3);
- Contribuiu para assegurar a formação cívica e moral dos jovens (cf. Parte III, 6.3.2; Parte IV, 9.3);
- Contribuiu para assegurar o direito à diferença, pelo respeito da personalidade e dos projectos individuais, bem como pela consideração e valorização dos diferentes saberes culturais (cf. Parte III, 6.3.7; Parte IV, 9.);
- Contribuiu para desenvolver a capacidade para o trabalho, proporcionando formação para que desempenhe um papel activo na sociedade (cf. Parte III, 6.3.1 a 6.3.5; Parte IV, 9. a 9.3);
- Contribuiu para a realização pessoal e comunitária, pela formação pessoal e pela prática da aprendizagem e da utilização dos tempos livres (cf. Parte III, 6.3.1 e 6.3.2; 6.3.6 e 6.3.7);
- Contribuiu para descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas, proporcionando uma correcta adaptação à realidade, um elevado sentido de participação dos intervenientes, uma adequada inserção no meio comunitário e nos níveis de decisão eficientes (cf. Parte III, 6.3.4 a 6.3.7; Parte IV, 7.1 a 7.4);
- Contribuiu para assegurar uma escolaridade de segunda oportunidade aos que dela não usufruíram em idade própria e procuram o sistema educativo por razões profissionais ou de promoção cultural (cf. Parte III, 6.3.4 e 6.3.5);
- Contribuiu para assegurar a igualdade de oportunidade para ambos os sexos, através de práticas de coeducação e orientação escolar e profissional, sensibilizando o conjunto dos participantes no processo educativo (Parte III, 6.3.1, 6.3.2 e 6.3.5);

- Contribuiu para desenvolver o espírito e a prática democráticos, pela adopção de processos participativos no quotidiano escolar, integrando todos os participantes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias (Parte III, 6.3.1 a 6.3.7; Parte IV, 9.1 a 9.3).

Assim, o PEF dá rosto a uma Escola inquieta, dinamizadora e crítica, agente formativo e cultural dentro do seu contexto (Zabalza, 1998); uma Escola que se converte numa comunidade de vida democrática em que a educação é concebida como uma reconstrução da experiência baseada no diálogo, no respeito real e na aceitação das diferenças individuais, no entendimento mútuo, nos compromissos e nos projectos solidários assumidos (Caride, 2000) para corresponder eficazmente às necessidades educativas do meio em que se insere (cf. Parte I, 1.1 e 1.3). Pelo PEF, a prática educativa, profundamente formadora e ética, é orientada pela DT, com seriedade e exigência, na interacção com sujeitos capazes de iniciativas, que em liberdade e responsabilidade, participam no seu processo de realização pessoal e social (cf. Parte I, 2.1).

O PEF praticou uma colaboração Escola-Família desarmadilhada, que acolheu, respeitou e valorizou a diversidade cultural e a individualidade de cada um; promoveu o exercício de uma cidadania activa e responsável, na medida em que o grupo trilhou um percurso de reflexão, decisão, acção e avaliação, tendo por horizonte o desenvolvimento positivo e harmonioso de cada um, preparando-o para a vida com ferramentas que o façam capaz de construir o seu próprio futuro (cf. Parte I, 3).

O PEF cumpriu o desafio de ser um mundo com lugar para muitos mundos, onde ensinar e aprender é uma aventura nunca encerrada, na qual todos devem oferecer e receber, onde todos são aprendizes.

11. O PEF: contributos para um novo modelo de relacionamento

Tem um coração tão grande! Grande porque cabe lá muita gente e também porque está sempre disposto a ajudar os outros, a acolhê-los da melhor forma.

T1A9

Em cada descrição dos momentos do PEF abundam sinais da valorização dada ao relacionamento entre os seus participantes, sinais de um clima de proximidade e hospitalidade de receber e de trabalhar em prol do Outro e de um horizonte com mais e melhor sentido, marcas de quem faz da vida um caminho de busca da excelência do ser, do estar, do honrar a sua presença no mundo, no Outro.

Neste capítulo, como noutros, apesar dos fortes constrangimentos e embaraços derivados de afirmações e comentários elogiosos e de certo carácter pessoal traçados por alunos, EE e professores relativamente à DT, impõe-se manter a verdade das vivências reais que habitaram o PEF, lançando um olhar analítico introspectivo, reflexivo e crítico sobre a roupagem relacional que vestiu e revestiu todo o processo de colaboração Escola-Família.

Apaixonada pela vida, fonte de ensejos de humanidade; ciente de que o “agir traduz o ser” (Aristóteles), a DT apostou em tecer fios entrelaçados de amor resiliente e exigência, proximidade e competência, fios atados pela garra do presente e desejos de futuro, gravados na memória do tempo dos que consigo se cruzam e deixam marcas.

Apreciadora do ser humano, olhando o Outro como especial, na sua singularidade de ser, recusou-se a aceitá-lo como mero boneco animado nas mãos de um destino determinista, contrapondo um Outro com legitimidade de autor, capaz de reescrever a sua história de vida, ciente dos seus condicionalismos e possibilidades, alicerçado num percurso de maturidade e determinação perseverante, em que a inteligência é colocada ao serviço da sabedoria.

Convicta de que a Escola deve construir pontes de diálogo com o mundo e com a vida que pululam fora de muros, a DT promoveu a arte do diálogo e da inclusão acolhendo com hospitalidade todos os que chegaram até si; tratou-os com amabilidade e deferência, independentemente do seu grau académico ou estatuto socioeconómico; fez questão de quebrar as barreiras e diminuir as distâncias, cultivando a proximidade, a empatia e a confiança progressivas.

Animada por um profissionalismo reflexivo (Canário, 2005) e transformador, actuou como profissional do direito à educação (Monteiro, 2004), capaz de transformar as

diferenças socioculturais em fonte de riqueza pedagógica e de contribuir para alargar os horizontes dos participantes (Cortesão, 2006), abraçando a empresa de os conduzir a serem caminhanes nos trilhos da sua própria história, da sua própria vida.

Ciente de que são os relacionamentos que marcam as pessoas, gravando memórias na vida de quem os experiencia, a DT apostou numa relação forte com os seus alunos, como âmag do processo pedagógico, alicerçada no seu exemplo de vida, de ser e agir, pois as atitudes valem mais que mil palavras.

Adepta da arte de ouvir, promoveu ambientes de diálogo e reflexão, de questionamento com base em argumentação fundamentada, com abertura de espírito para sujeitar as suas hipóteses à prova dos factos e sempre disposta a reconhecer os seus erros e aceitar sugestões mais positivas e benéficas.

Praticante da arte de pensar, mais do que dar respostas, a DT apostou em fazer perguntas e lançar dúvidas, incitou a pensar antes de reagir, estimulou o auto-conhecimento pela interiorização de pensar a vida e a si mesmo, como a única forma, capaz e eficaz, de proporcionar mudanças estáveis e seguras, porque de dentro para fora.

Despojando-se do que já foi feito e do tudo saber, da arrogância e do preconceito; prevenida contra a auto-suficiência e o individualismo que entorpecem a inteligência e a criatividade, praticou o colocar-se ao serviço, disponibilizando-se a acolher o Outro, com tolerância e humildade, defensora da premissa *aquele que quer ser o maior tem de se fazer menor e o que quer ser respeitado tem de respeitar*. Usando a humildade como expressão da certeza de que ninguém é superior a ninguém e acreditando que a força está no exemplo e na tolerância e que, tantas vezes, a agressividade ou violência das palavras mais não são do que sinais de fragilidade ou impotência, quando tudo indicava e conduzia ao julgamento ou exclusão, a DT surpreendeu com o acolhimento, com amabilidade e tranquilidade, amolecendo atitudes agressivas, derrubando barreiras de provocação, de superioridade, de intransigência, conduzindo e forçando o Outro a repensar o seu acto, a recomeçar, a mudar, a trilhar um novo caminho de ser...

Como aprendiz do ser, colocou-se no lugar do Outro e ouviu-o sem julgamentos prévios; esteve sempre disposta a consolar e a animar, valorizando as conquistas, por mais pequenas que fossem; sempre disposta a compreender e a envolver, encorajando a superar os receios, fragilidades, ansiedades ou desesperos, atribuindo aos erros e fracassos o estatuto de possibilidades de transformação interior e crescimento. Aprendiz da vida, a DT sabe que não há relações humanas sem decepções, sabe que as mágoas corroem a tranquilidade interior e não esquece que, embora seja o intelecto que busca, é o coração quem encontra. Por isso, almejou para este relacionamento um horizonte de humanidade afectivamente rica, em que cada pessoa é insubstituível e singular, porque amada... e

perdoar é a expressão do amor... e aquele que se sente amado, porque perdoado e incentivado a ser mais e melhor, mais se sente atraído por esta força interior de querer amar, de querer perdoar e incentivar o Outro a ser, também, mais e melhor.

Comentários dos Alunos

“É um ser humano incrível, com um enorme coração do tamanho do mundo e uma professora com um dom de perdoar, pois não são todas as professoras que perdoam tantos erros e desilusões por parte dos seus alunos” (T1A19).

“E quando todos desistiram e viraram as costas, você aguentou lá, firme, sempre com a mão esticada para ajudar. E isso merece mérito” (T1A10).

Vacinada contra a mesmidade do ser e avessa às práticas do coitadinho que contrariam os seus princípios de crença incondicional na educabilidade e perfectibilidade de toda a pessoa humana, a DT empreendeu um caminho de determinação, optimismo e perseverança que, pela força do contágio, se tornou colectivo e no qual os problemas, condicionalismos e dificuldades foram assumidos e enfrentados como desafios a vencer. Progressivamente, todos, alunos, EE e professores, foram aprendendo a superar as dificuldades, a cooperar mutuamente, a competir para servir o Outro, para ser solidário e honrar o PEF com a sua marca, contra toda a lógica calculista e individualista da modernidade, substituindo a competição desumana, pela promoção da cooperação e complementaridade. A pouco e pouco, todos aprenderam e ousaram criar novos trilhos de futuro, preservando a unidade pelo bem comum; compreenderam e aprenderam a saborear o gosto de se doarem ao Outro.

11.1 Relacionamento entre EE - educandos

O relacionamento com o meu filho passou a ser diário, quer em termos de estudo, quer noutros assuntos do dia-a-dia. Considero que através deste Projecto foi possível aumentar, aos poucos, a aproximação entre mim e o meu filho.

T4EE19

Se ao longo do processo de implementação do PEF, a dinâmica da proximidade dos relacionamentos pairou sobre todas as estratégias e actividades, como forma de alcançar mais e melhor êxito na sua concretização, esse desejo foi ainda mais evidente no que toca à relação familiar.

Ciente de que o diferente desempenho escolar dos alunos depende, em grande parte, do díspar relacionamento e interacção proporcionados pelos adultos em contexto familiar, e não tanto do *status* económico existente (Marques, 1997c; Bloom, 1981); atenta às análises sociológicas e à sua experiência de professora que revelam um progressivo eclipsar da capacidade socializadora e educadora da Família, causado, entre muitas outras razões, pela redução do contacto directo e da convivência familiar, devido ao afastamento do local de trabalho da área de residência (Bolívar, 2006) ou à acumulação de tarefas para suprir as dificuldades económicas do orçamento familiar, trazendo atrelado a si o cansaço ou indisponibilidade para acompanhamento diário dos filhos (Bolívar, 2006), a DT apostou em fazer realçar a importância do acompanhamento próximo dos EE e da sua atenção relativamente ao dia-a-dia dos educandos, como forma de prevenir ou suprir problemas no seu desenvolvimento, otimizar potencialidades pessoais, melhorar o ambiente familiar e aumentar o sucesso escolar e a civilidade daqueles que serão os futuros cidadãos das comunidades em que se inserirem.

Neste contexto, alicerçados na convicção de que é que indispensável que os EE tomem parte das discussões com os educandos sobre o seu presente e futuro, o PEF procurou alterar a situação, criando oportunidades para informar e esclarecer as famílias sobre as consequências, vantagens e desvantagens da sua actuação - tempos de partilha de dificuldades e sucessos entre EE e entre EE-professores; *Sessão de formação sobre Ambiente, Técnicas e Métodos de Estudo*; Temáticas de motivação sobre *Educação e Autoridade dos Pais*; *Estratégias de acompanhamento dos EE na vida escolar dos educandos* (cf. Parte III, 6.3.1), sendo o rosto de uma Escola que assume um papel crucial junto das famílias, dando o seu contributo para que o ambiente familiar possa tornar-se favorável à aprendizagem, a um relacionamento mais próximo e atento, promotor de um diálogo positivo com os educandos sobre a Escola, o seu crescimento e desenvolvimento, o

seu futuro (cf. Parte I, 3.1). Esta colaboração da Escola com a Família, promovida pelo PEF, é tanto mais importante quanto os estudos afirmam, e a experiência do contacto da DT com os EE nos anos anteriores comprova, que a maior parte das famílias estava preocupada com os seus filhos e desejava o seu sucesso e crescimento harmonioso.

Os frutos da atenção, preocupação e actuação em prol do incentivo e promoção de um relacionamento próximo e atento entre EE e educandos foram surgindo e dando prova dos seus benefícios.

Comentários dos Encarregados de Educação

“É um projecto que nos faz estar mais atentos aos filhos. É muito bom. Ajuda-nos a saber mais sobre os filhos” (T4EE19).

“Reforça a interacção entre pais e filhos, com uma maior percepção do ambiente que rodeia o dia-a-dia dos nossos filhos. Existe, por certo, uma melhor compreensão da nossa parte em determinadas questões que possam vir a surgir” (T1EE2).

“Com esta iniciativa senti-me mais motivada para conversar com a minha filha sobre as aulas, a escola, os colegas e mesmo os professores, pois ao frequentar as reuniões aproximei-me dessas pessoas, quase como fazendo parte de uma família. Foi uma forma de eu e a minha filha termos o mesmo tipo de relações: pais-filhos-professores” (T4EE19).

“Acho muito importante porque temos uma maior aproximação e conhecimento das necessidades do nosso educando” (T4EE1).

“Estas actividades levam a uma aproximação dos vários interlocutores: professores, educandos e educadores, que passam assim a trabalhar activamente e em consonância uns com os outros e em prol de uma formação cada vez mais vasta e harmoniosa dos nossos filhos” (T4EE9).

“Com este projecto conseguimos estar mais atentos aos problemas dos nossos filhos” (T4EE4).

“Tivemos mais diálogo do que o habitual, em relação a assuntos escolares e de estudo. Foi uma maneira de a minha filha se sentir mais acompanhada” (T4EE7).

“Ajudou na proximidade e na compreensão da sua realidade escolar e, consequentemente, na compreensão dos seus comportamentos” (T1EE5).

“Este projecto ajudou a reforçar o forte relacionamento já existente entre nós” (T1EE9).

“Contribuiu para uma maior aproximação dos pais com a realidade diária dos filhos” (T1EE16).

“Com as minhas idas à escola e vendo o meu interesse pelo decorrer das reuniões, o meu filho não ficou indiferente e sentiu, por isso, mais responsabilidade” (T1EE13).

“O relacionamento com o meu filho passou a ser diário, quer em termos de estudo, quer noutros assuntos do dia-a-dia. Considero que através deste projecto foi possível aumentar, aos poucos, a aproximação entre mim e o meu filho” (T4EE19).

“É sempre bom, pois há mais diálogo e assim ele é mais espontâneo a falar connosco” (T4EE10).

“Foi positivo pois tiramos partido dos problemas surgidos para os resolver em conjunto” (T1EE6).

“Muito importante, pois estando eu mais activa na minha relação com a DT e com os outros professores, pude não só exigir mais da minha filha, como apoiá-la nas coisas e matérias onde tinha mais dificuldades, e que me eram comunicadas pelos professores e não por ela” (T4EE18).

“Como ouvia mais vezes a opinião dos professores, mais falava com a minha filha sobre a escola. Passamos a falar mais sobre tudo” (T1EE5).

“O projecto contribuiu para um maior acompanhamento e comunicação entre pais e

filhos” (T4EE12).

“O efeito do grupo dos pais tem tido um papel importante para os alunos” (T4EE9)

“Conversa-se mais. Ele conta mais sobre a escola pois sabe que com este projecto acabamos por estar bem informados” (T4EE17).

“Proporciona um relacionamento mais salutar pois estamos mais em sintonia com a realidade do dia-a-dia escolar” (T1EE9).

“Penso que o projecto é um bom percurso de relacionamento” (T4EE8).

Os comentários dos EE realçam inúmeros contributos do PEF para um relacionamento mais próximo e atento entre os EE e os seus educandos:

- O conhecimento e compreensão dos problemas e assuntos escolares dos educandos;
- A sintonia de interesses e conteúdos de diálogo entre eles, agora baseados em conhecimentos mais fundamentados;
- O alargamento do diálogo e do acompanhamento para assuntos extra-escolares, para a vida na sua globalidade;
- A resolução conjunta dos problemas;
- A maior sensibilidade e responsabilidade para os assuntos escolares;
- A proximidade pelo diálogo e pelo acompanhamento contínuo e frequente.

Entendemos poder, assim, afirmar que o PEF, para além de promover a colaboração Escola-Família, o maior acompanhamento dos EE na realização dos trabalhos escolares, o sucesso escolar, a cidadania social dos alunos e das suas famílias, contribuiu também para melhorar e humanizar o ambiente familiar dos alunos, tornando-o mais favorável à aprendizagem, com oportunidades de aproximação contínua entre os seus membros, com motivos de diálogo e de objectivos convergentes, na senda de um horizonte comum de mais sucesso e humanidade.

11.2 Relacionamento entre DT- alunos

Sabemos que ser professor exige muito trabalho constante. Mas damos-lhe ainda mais valor porque não se limita a ser professora e torna-se uma espécie de segunda mãe. O seu principal objectivo nunca foi só ensinar, mas também ser uma grande amiga e tornar-nos adultos conscientes e responsáveis sem esquecer o quão importante é sermos felizes.

T1A9

Nunca esquecendo a sua missão de educar para mais e melhor humanidade, a sua intencionalidade de criar desejos de futuro, num caminho de exigência e perseverança, de responsabilidade solidária e respeito pela dignidade humana, sua e do Outro, a DT do nosso estudo de caso encara os alunos como seres únicos, pedra animada pronta a ser esculpida e modelada por valores e atitudes universais e intemporais, capazes de honrar a sua presença no mundo e gravar as vidas dos que com eles se cruzam.

Afastada de falsos cinzentismos, de falsas neutralidades que apenas potenciam a apatia do «deixa correr» e a indiferença perante a vida e o Outro, passando ao lado do que pulsa e tem ânsia de crescer; procurando construir a felicidade e o futuro, a DT aposta na prática do contágio e do exemplo como meios significativos de desenvolvimento, de socialização e promoção da resiliência (cf. Parte I, 1.4).

“ (...) A qualidade do relacionamento interpessoal poderá condicionar e dar um determinado estilo de influência pedagógica, insistindo predominantemente ora na persuasão, ora na sedução ou na pertinente forma estimulativa que despertem para o «prazer de saber», que é fonte de poder democrático.” (Domingues, 2002, p. 402)

Sentindo-se convocada para servir a humanidade e o seu processo de desenvolvimento global e integral, numa Escola aberta ao mundo, interventiva e capaz de transformações positivas, a DT assume-se como adulto de referência, responsável pela formação do carácter e do espírito dos seus alunos, responsável por dar sentido ao caminho, por educar e orientar para o optimismo, para o positivo, para a competência pela exigência, para o diferente, alicerçada nos valores da ética universal do ser humano.

Comentários dos Alunos

“Ao longo destes três anos você tornou-se numa das pessoas que mais admiro na minha vida e a qual tomo como exemplo para o meu futuro” (T4A10).

“Sempre muito atenciosa, querida, amiga, simpática, paciente e teimosa... Mesmo quando está triste, porque nós a desiludimos, está sempre do nosso lado para nos ajudar” (T1A15).

“Tenho-lhe a dizer que o seu sorriso, a sua auto-confiança, a sua alegria ... são super contagiantes e fizeram-me olhar para a vida de outra maneira” (T1A2).

“Admiro-a por ter sido sempre directa e honesta comigo, mas também por não me

julgar, acreditar em mim e nunca se esquecer” (T4A6).

“A professora não é como os outros seus colegas de profissão. É muito melhor... sem estar a inventar, é a melhor que já tive.

Quando entramos na sala no início da nossa aventura na Escola Secundária, senti logo que a professora era especial, causou-me uma sensação de confiança” (T1A12).

“Fico sem palavras para definir, nunca vi nada assim...

Uma força capaz de mover continentes, capaz de mudar o mundo...

É isto que vejo quando olho para si.

Vejo uma pessoa forte, confiante, especial...

Vejo uma vencedora, uma verdadeira campeã” (T4A10).

“Confesso que ao longo destes três anos deve ter tido muita paciência e vontade para conseguir aguentar os problemas que fomos causando, mesmo não sendo de propósito. Obrigada pela capacidade de nos entender e de se esforçar para o nosso bem” (T1A11).

“A DT é uma grande mulher, uma excelente professora e, acima de tudo, uma boa amiga.

A ela devo tudo o que aprendi, com base no que vivi, nestes três anos. Deve-se a ela também a mentalidade que ganhei para enfrentar o futuro tal como se avizinha... a ela devo também a visão que ganhei do que é uma grande mulher, que sabe o que é lutar contra os problemas e sair vencedora. E a ela, à minha DT, nada mais poderá ser dito a não ser um Obrigado Professora, Obrigado DT, Obrigado Amiga, pois as palavras não chegam e tudo o que havia de ser dito, foi dito nestes três magníficos anos” (T1A24).

“A professora fez um esforço enorme para que eu nunca fizesse asneiras e, apesar de não o conseguir plenamente, melhorou-me em grande parte. A professora mudou completamente a minha ideia geral de vida e tentou ajudar-me a ultrapassar qualquer problema. Foi fantástica em todos os momentos, sendo eles bons ou maus.

Tem um coração tão grande! Grande porque cabe lá muita gente e também porque está sempre disposto a ajudar os outros, a acolhê-los da melhor forma” (T1A9).

“Uma das coisas que aprendi consigo é que com força de vontade tudo é possível” (T1A9).

“A professora fez sempre um excelente trabalho, e como sua aluna e amiga que sou, devo agradecer pelo muito que me ensinou e que ao longo da minha vida vou lembrar-me e aplicar sempre que for necessário. Podemos separar-nos mas não lhe direi adeus. Direi um esperançado até já” (T1A6).

Praticante da disponibilidade como forma de dar-se ao Outro, numa atitude de respeito e responsabilidade pelos seus alunos, a DT acolheu e cuidou de cada um, como ser único e, por isso, especial; desbravou caminhos de conhecimento interior, ainda que com limites, procurando conhecer as angústias e sonhos de cada aluno, as suas fragilidades e potencialidades, tentando contribuir para a (re)escrita e enriquecimento da história de cada um. Ao longo do PEF, a DT procurou ser próximo do Outro, estar tão perto para ser capaz de entender bem como ele vive, o que sofre, quais as suas alegrias e os seus problemas e, ao mesmo tempo, estar tão longe para poder intervir com objectividade e liberdade; procurou que a proximidade não fosse em demasia para não impedir a acção, por interiorizar os problemas em si, nem que a distância fosse tal que a impedisse de entender ou estar sensível ao que se passava com os seus alunos.

Tendo por horizonte a construção da amizade com os seus alunos, pois só nela existe cumplicidade e complementaridade, intimidade e confiança mútua, vontade e capacidade de desfrutar juntos os momentos de prazer e de dificuldade, sem se anularem uns aos outros, antes completando-se e enriquecendo os seus percursos de vida; defensora de que justiça e ternura devem caminhar lado a lado para que não sejamos injustos, a DT promoveu ao longo de todo o processo de PEF, a alfabetização da afectividade e da ternura (Jares, 2007), da alegria e da felicidade, como forma de desencorajar ou anular actos de indisciplina ou agressividade, acreditando que quando se experiencia uma vivência de amizade, entendida como mútuo acto de bem-querer (Marques, 2001), sente-se atraído pela vontade de concórdia e de comunicação, pelo convívio e pela reciprocidade, evitando e repudiando todas as situações que possam ofender ou causar desilusões naqueles que são bem-queridos. Em ambientes de amizade, todos desejam ser artesãos na oficina de humanidade (cf. Parte I, 1.4).

Comentários dos Alunos

“Conhecia-a no mesmo dia em que conheci a turma e a escola. Lembro-me que estava bastante nervosa e com medo da adaptação.

Olhei para os colegas e não me senti à vontade. Analisei bem a escola e, apesar de ser grande, não me chamava a atenção. Mas quando a stora entrou na sala, cheia de energia e boa disposição, sorriu para todos e deixou-me calma. Desde esse dia, até agora, tudo tem sido magnífico.

Podíamos pôr as culpas de tal proeza em qualquer um de nós, mas nunca seria tão justo quanto pô-las em si, que sempre esteve lá para nos apoiar... 90 minutos do dia passados consigo deixam-nos com outro ânimo porque diz as coisas na hora certa e ajuda-nos a encarar as situações da melhor maneira” (T1A14).

“É uma excelente professora, mas acima de tudo é uma ótima amiga. Por isso queria agradecer-lhe a si, minha amiga e professora, por tudo o que fez pela nossa turma” (T1A7).

“É um ser humano incrível, com um enorme coração do tamanho do mundo e uma professora com um dom de perdoar, pois não são todas as professoras que perdoam tantos erros e desilusões por parte dos seus alunos” (T1A19).

“Está sempre pronta a ajudar quem precisa. É nisso que eu a admiro” (T1A3).

“Nunca conheci uma pessoa, que quer tanto ajudar, que quer fazer os seus alunos felizes” (T4A2).

“Com muita paciência, sempre nos ajudou, sempre nos auxiliou e a esperança nunca negou” (T1A7).

“A stora nunca desistiu de nós, nunca! Sempre fez os possíveis e os impossíveis por nós!” (T4A14).

“A professora sempre nos ajudou nos momentos complicados e também sempre procurou uma evolução da turma... penso que conseguiu” (T4A8).

“Nunca deixou de acreditar em nós, mesmo quando a decepcionamos... e não foram poucas as vezes. Também sempre se esforçou em ajudar-nos com os nossos problemas” (T1A16).

“Sempre fizemos a vida negra a quem nos tentasse ajudar. E quando todos desistiram e viraram as costas, você aguentou lá, firme, sempre com a mão esticada para ajudar. E isso merece mérito” (T1A10).

“Ajudou-me a perceber qual a sua função, que não é apenas dar a matéria, nem

sermões nas aulas de Formação Cívica, mas sim, sobretudo, dar-nos a entender o porquê de estudarmos e o porquê de vivermos e existirmos. Com a sua ajuda aprendi a saber viver e a saber como estar com os outros em cada momento” (T1A22).

“Consegue dar atenção a todos os alunos que precisam de si, preocupa-se muito connosco, só quer o nosso bem, é compreensiva e sabe repreender na hora certa. Nestes três anos foi como uma segunda mãe para todos nós” (T1A4).

“Sabemos que ser professor exige muito trabalho constante. Mas damos-lhe ainda mais valor porque não se limita a ser professora e torna-se uma espécie de segunda mãe. O seu principal objectivo nunca foi só ensinar, mas também ser uma grande amiga e tornar-nos adultos conscientes e responsáveis sem esquecer o quão importante é sermos felizes” (T1A9).

“Professora, eu acho que deve ser muito feliz porque me deu muito apoio durante estes três anos... ajudou-me, foi meiga, foi simpática, e por isto tudo queria dizer obrigado” (T4A13).

“O seu rosto meigo de amor ao mundo. Amor a tudo o que a rodeia. Sempre adorável. Sempre magnífica! Sempre tão querida, tão simpática, tão generosa com os seus alunos” (T1A1).

“Desde que a conheci que sempre gostei de si, do seu sorriso, da sua maneira como nos trata que é como se fôssemos seus filhos. Eu sei que devia ser melhor, ter melhores resultados só para lhe agradecer por tudo o que faz por nós. Muito, muito obrigado por tudo... espero que depois deste ano acabar, não deixe de me dar os conselhos que tão bem sabe dar” (T1A5).

“Todos os conselhos que me deu e que me fizeram crescer, esses sim foram os verdadeiros momentos; mas nem sempre quis aprender” (T1A15).

Evidencia-se, sem sombra de dúvida, uma sobrevalorização do relacionamento, da proximidade, da cumplicidade e da amizade entre os alunos e a DT. É indubitável a influência e significância que o exemplo da DT exerce na vida e na maneira de ser dos seus alunos, apontando-lhes perspectivas de ser e de agir na vida para lá da sala de aulas, da turma e da escola. Mas não é menos evidente a reciprocidade de sentimentos e de experiências de amizade experienciados pela DT ao longo do PEF e expressos nas mensagens deixadas no *Livro de Memórias*, no *Sarau Cultural* (cf. Apêndices XXIII e XXIV) e no último contacto oficial que teve com os alunos.

Mensagens de abertura do *Livro de Memórias*

1-Prenda de Ternura

Existem tantas formas de chegar ao coração de quem se ama!...

Pegar muito suavemente na ternura e depois compor uma prenda.

Com flores, flores de ternura. Aquela ternura que, generosamente, vai ajudando a dotar o coração de uma tal beleza que fica por dentro...para depois, vir de dentro e perfumar o coração de quem compõe e de quem recebe...

E é com essa ternura que aqui se pode preparar uma prenda com várias palavras e de várias maneiras.

Pegar no que se pensa e sente e ir construindo, pouco a pouco, as memórias que fazem parte da herança mais importante que podemos dar e receber – saber amar.

É a minha prenda de ternura para ti.

2-A ti dedico estas palavras do Príncipezinho

“E quando estava a regar a flor pela última vez, descobri que tinha uma grande vontade de chorar...”

Vou contar o tal segredo.

É muito simples: só se vê bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos.

O que significa cativar?

Significa criar laços. Se me cativares, precisaremos um do outro. Serás para mim único no mundo e eu serei única no mundo para ti. Se me cativares, será como se o sol iluminasse a minha vida.

Só conhecemos as coisas que prendemos a nós...

Só se conhecem as coisas que se cativam...

Foi o tempo que perdeste com a tua flor que a tornou tão importante...

Ficas para sempre responsável por aquele que cativaste...

Ah!... Como eu gosto de ouvir esse teu riso...”

Antoine de Saint-Exupéry

Estas palavras exprimem muito do que gostaria de aqui registar... muito do que desejaria deixar gravado na tua vida...

Algo me prendeu a ti ao longo das horas que passámos juntos. Deixei-me cativar!

A nossa memória saberá guardar os momentos mais importantes, uns mais agradáveis do que outros.

Só se vê bem com o coração! O essencial é invisível aos olhos!

(...)

Um abraço é um laço dado com o braço e com o coração. Fica com o meu abraço...

Mensagem enviada aos alunos, após o encerramento de todas as actividades do ano escolar (16 de Julho de 2009)

“Olá lindos...

Lembram-se?

Foi sempre assim que iniciei cada email que vos enviei ao longo deste tempo...

Na verdade, é assim que vos vejo... muito lindos... verdadeiras forças da natureza, com a marca da Senhor da Vida gravada no vosso íntimo...

Sois únicos!

Sois um verdadeiro e grande desafio!

Desde o primeiro dia me apercebi da tarefa árdua que tinha pela frente...

Desde o primeiro dia me apercebi das imensas dificuldades, das muitas resistências que haviam de surgir... desistir, nunca!

Verdadeira aventura... para agarrar com coragem e persistência... na certeza de que a minha missão, muito para lá da profissão, era ajudar-vos a descobrir os jardins interiores que trazeis armazenados e até escondidos dentro de vós... e que precisam da luz do sol para desabrochar e fazer florir para o mundo sementes de bondade, actos de responsabilidade, palavras de verdade, posturas de competência e vidas de entrega generosa...

Lembram-se?...Que a vossa presença no mundo, em cada dia, marque a diferença pela positiva!

Fazeis parte de mim... da minha história...

Agora o desafio permanece e é colocado nas vossas mãos...

Espero ter-vos ensinado a construir asas...

O horizonte é o caminho...

Voai em busca do vosso sonho...

“Abre as asas e vai, nas tuas asas vão as minhas também...”

Esta sintonia e reciprocidade de sentimentos que envolvem o relacionamento de proximidade e amizade entre a DT e os seus alunos extrapolaram os limites do tempo do PEF, tendo os alunos continuado a procurar a DT, quer na escola, como por *email*, para partilharem as suas novas experiências escolares e pessoais, pedir a opinião da DT sobre opções a tomar, em contexto escolar, familiar ou pessoal; para além disso, os alunos convidaram várias vezes a DT para encontros-convívio, nos períodos de paragem das actividades lectivas da Páscoa e do Natal.

Assim, pensamos reunir condições para afirmar que o PEF não só promoveu um forte relacionamento de proximidade, entreajuda e amizade entre DT e alunos, como fecundou raízes que se estenderam para lá dos muros da sala de aula e da escola, marcando a vida e a memória dos seus participantes que, em liberdade e autonomia, tomam a iniciativa de promover momentos e gestos que visam cimentar a amizade e a cumplicidade com a DT.

O PEF evidenciou a importância da influência da Escola nos resultados e na vida das crianças e jovens, concretizada pela acção da DT que sempre transmitiu aos seus alunos uma mensagem positiva de que têm tudo para serem bem-sucedidos e capazes de atingir os seus objectivos, levando-os a acreditar neles próprios. Com este relacionamento afectivo, optimista e próximo, numa relação de frente-a-frente com os seus alunos, alicerçada no seu testemunho vivo e presente, a DT contribuiu para a promoção da auto-estima dos seus alunos, para a sua autonomia, para a motivação e auto-eficácia das suas acções, para a sua realização pessoal e social (Xavier & Abreu, 2008), transportando-os para mais perto dos seus sonhos, agora iluminados pela felicidade de ser mais e melhor pessoa, mais e melhor artesão de humanidade.

11.3 Relacionamento entre DT - EE

Sentimo-nos mais próximos com a escola e com os professores. Quero aqui realçar a DT e não podendo deixar de o fazer, pelo empenho e dedicação, pela disponibilidade, afecto e carinho que sempre teve para com as turmas do 9º1 e do 9º4. Um muito obrigado.

T4EE9

Convicta de que a educação dos alunos é tarefa demasiado audaciosa, multifacetada e complexa, para ser encarada isoladamente pela Escola, ainda mais quando a Família é a primordial instância educadora dos seus filhos, sendo a sua influência decisiva na vida dos alunos, a DT fomentou, ao longo do percurso do PEF, uma relação de colaboração, proximidade e confiança progressiva com os EE, de forma a promover o seu contributo valioso num percurso de dificuldades para ultrapassar e objectivos para atingir, com um horizonte comum e partilhado por todos - o sucesso escolar e o desenvolvimento integral e harmonioso dos alunos.

Defensora da prática de reconhecimento humano, a DT acolhe e reconhece cada EE como um valor imprescindível, com autoridade moral e educacional, valorizando-o e estimando-o na sua singularidade pessoal.

Assumindo-se como mediadora pedagógica privilegiada entre a Escola e a Família, a DT potenciou o encontro, a comunicação e o diálogo entre si e os EE, entre EE, entre EE-professores e EE-alunos, procurando criar verdadeiras relações de partilha duradouras no tempo (cf. Parte I, 2.1). Pelo PEF, procurou promover relações interpessoais positivas, com intencionalidade pedagógica clara de impulsionar posturas de mudança e transformação da realidade concreta dos alunos, das suas famílias e da sua relação com o contexto escolar, sem nunca esquecer o imperativo ético de respeitar a autonomia e a dignidade de cada um. Pelo PEF, a DT assume o papel intermediário estratégico e interventivo, capaz de estabelecer pontes de diálogo e entendimento, de criar dinâmicas capazes de reinventar lugares de verdadeira proximidade e aprendizagem (cf. Parte III, 6.3.1 a 6.3.7).

Apostada numa prática de mediação pedagógica, necessariamente optimista e ambiciosa (Carvalho & Baptista, 2004), a DT perspectivou o processo de colaboração Escola-Família promovido pelo PEF como um crescendo de ganhos, pessoais e colectivos, assumindo a responsabilidade promover a cooperação mútua e de encontrar os fios que entrelaçassem os contributos dos diferentes actores sociais (cf. Parte I, 2.1), num ambiente de proximidade e civilidade, onde cada um foi convidado a ter voz; a fazer a experiência de ser ouvido, de escutar e de tomar a palavra; a ver respeitados os compromissos e a assumir e honrar compromissos estabelecidos (cf. Parte III, 6.3.1 a 6.3.7).

Praticante da arte da relação humana, a DT acolheu e procurou entender as diferentes perspectivas, necessidades e interesses dos EE; ajudou a identificar problemas e necessidades de actuação no acompanhamento escolar dos educandos (cf. Parte III, 6.3.1); colocou-se no lugar dos EE e partilhou as suas experiências de mãe; envolveu toda a sua acção em gestos de proximidade e empatia, de aceitação e compreensão de cada EE na singularidade de ser; animou e imprimiu optimismo e confiança no futuro nos momentos de desânimo, perante as dificuldades; apoiou as mudanças com perseverança e esperança renovada; nunca deixou de apontar caminhos de futuro, conducentes com a intencionalidade pedagógica que enformava todo o PEF (cf. Parte III, 6.1). Com o avançar do tempo, o PEF foi sendo cada vez mais habitado por um clima de cumplicidade e amizade crescentes, não só entre a DT e os alunos (cf. Parte IV, 11.2), como também entre a DT e os EE, como o provam as manifestações de reconhecimento e carinho expressas por *emails*, no *Sarau Cultural* (cf. Apêndices XXII e XXIV), nas notícias escritas para o jornal da ESG (cf. Parte III, 6.3.7) e nos questionários de avaliação do PEF.

Comentários dos Encarregados de Educação

“Bem-haja por toda essa jovialidade e força de vontade, não é fácil remar contra a «maré» e as nossas crianças dão-nos alegrias mas também dissabores. Agradeço-lhe o carinho e a delicadeza que lhe são tão naturais” (T1REE2).

“Penso que está a ser executado um bom trabalho, especialmente pela DT que se empenha com toda a sua boa vontade, para que o grupo e os alunos possam progredir” (T1EE8).

“Quero dizer-lhe do fundo do coração, e só Deus é sabe o quanto é verdade o que Lhe digo, nada do que Lhe possamos fazer, supera o que tem feito e faz por nós.

Juro-Lhe que o que mais aprecio num ser humano encontro perfeito em Si. É querida, irradia afectividade, é extremamente dedicada, (como não conheço mais ninguém) e para além destes valiosos atributos é sensibílissima. Eu tento ser assim, sei o que é sofrer pelos outros, mas tenho muito a percorrer e evoluir.

Quero ver em Si sempre uma grande amiga, desejo-lhe o melhor, bem merece e nunca perderemos contacto” (T1REE2).

“Agradeço tudo o que tem feito por nós, nunca a esqueceremos” (T1EE14).

“Obrigada pelo carinho com que brinda a existência dos nossos filhos” (T4EE6).

Evidencia-se, neste relacionamento promovido pelo PEF, a importância da partilha de experiências que marcam a vida de quem as recebe, num ambiente de intimidade e simplicidade de corações e de vidas que se tocam pela humanidade de ser e de agir, emergindo, mais uma vez a DT, como adulto significativo e de referência indiscutível. Uma DT que não se esquivava a atitudes de reconhecimento e carinho, que não receia mostrar-se grata pelo trabalho conjunto desenvolvido, que não vacila em estender a mão na disposição de dar-se, sem contrapartidas calculistas.

Mensagem enviada aos EE, após o encerramento de todas as actividades do ano escolar (16 de Julho de 2009)

Aos Pais

Quero deixar o meu reconhecimento e muito carinho

- *Por todo o caminho que juntos trilhamos...*
- *Por todos os sonhos que juntos alimentamos...*
- *Por todas as preocupações que juntos partilhamos...*
- *Por todas as aprendizagens que juntos construímos...*
- *Por todos os desafios que juntos vencemos...*

Foi longa a aventura... exigente a entrega... muito gratificante a meta... a chegada...

Sempre disponível e vossa...

E os EE fizeram questão de gravar esta aventura gratificante com gestos de carinho para a vida da DT e para além do contexto escolar. Assim, para além dos gestos e palavras de gratidão e reconhecimento dedicados durante o *Sarau Cultural* (cf. Apêndices XXIII e XXIV), mais tarde e até ao presente, os EE das duas Turmas continuam a trocar emails e telefonemas com a DT para partilhar as novidades do novo ciclo dos seus educandos, para pedir opiniões sobre decisões a tomar ou simplesmente para desabafar e receber uma palavra de conforto e de ânimo. Para além disso, os EE da Turma 1 quiseram usufruir da disponibilidade da DT, convidando-a para vários encontros-convívio com as famílias, dos alunos e da DT.

No primeiro desses encontros, surpreenderam a DT com um gesto pleno de significado e de carinho: presentearam-na com um colar constituído por tantas placas quantos os alunos da Turma, estando em cada uma gravado o nome de cada aluno. Verdadeiro gesto proximidade, cumplicidade e amizade gravada a ouro no coração de quem dá e de quem recebe. Podemos, a este propósito, ler no diário de bordo da DT:

“ Este dia 25 de Julho ficará para sempre gravado na minha memória, porque repleto de gestos gravados no meu coração!

Primeiro, a admiração pelo convite insistente dos EE para o encontro-convívio e a sua perseverança em encontrar data que aliasse a minha disponibilidade com a da maioria das famílias; depois a simpatia de convidar todos os professores, pedindo-me para ser intermediária (lamentável foi a ausência de todos os colegas) e de fazerem questão de vincar que o convite era para toda a minha família.

No dia, a afabilidade e o carinho com que fomos recebidos pelos EE e pelos alunos, num ambiente de simplicidade e familiaridade que nos deixou perfeitamente à vontade, derrubando qualquer constrangimento derivado da novidade da situação, para mim e para a minha família. Até aí, tinha sido eu a convidar, a preparar e a organizar todas as iniciativas... sabia o que me esperava... Agora, tudo era surpresa e estava eu longe de imaginar o calibre do que estava para vir...

Ao longo do dia, um ambiente descontraído, em que os meus filhos foram rapidamente integrados nas actividades e brincadeiras dos alunos, ficando nós, eu e o meu marido, em conversa amena com os outros EE, como amigos que falam do dia-a-dia, dos filhos e das suas experiências e expectativas, com naturalidade e sem constrangimentos. Sentimo-nos muito bem!

Mas nada fazia prever o momento que estava para vir: os alunos juntaram-se ao grupo dos adultos e, na sua simplicidade de ser e de demonstrar o seu carinho, disseram que tinham uma surpresa para a DT. Nem queria acreditar no que via: um colar formado por

todos os nomes dos alunos da Turma, cada um gravado numa plaquinha pequenina. Os alunos disseram

‘é para nunca mais se esquecer de nós como nós não nos vamos esquecer de si’; os pais, na tentativa de desanuviar o ambiente de emoção que se gerou, iam dizendo ‘já não chegou levar com eles durante três anos, ainda tem que os carregar no futuro e logo ao pescoço’.

Estava sem palavras; todos os olhares estavam postos em mim, repletos de carinho e emoção, observando a minha reacção, o meu enorme agrado, silenciado pela comoção do momento, mas estampado no rosto e no meu olhar que, embora turvado pelas lágrimas que teimavam em querer aparecer, não deixava de cantar a alegria de quem sente o carinho ao rubro, expresso de forma tão bela e original, quanto singela e plena de significado... foi um momento único. É um colar de valor precioso, um infindável valor afectivo!”

Assim, e mais uma vez, se comprova no PEF a lei da reciprocidade e da atracção positiva: uma DT que acolhe o Outro pela afectividade, que o respeita e dignifica na sua singularidade de ser, que lhe reconhece um papel único e insubstituível na autoria da sua história pessoal e na co-autoria da história do PEF; mais cedo ou mais tarde, acaba por receber na medida do que deu, em reconhecimento, em afectividade, em dignidade e respeito, em amizade experienciada e desejada para o futuro. O PEF dá vida a um novo modelo de relacionamento, pela prática da arte de amar e de viver.

Conclusão

Chegados ao fim desta investigação, conscientes de que a ciência é um percurso inacabado, as conclusões aqui apresentadas devem ser situadas no momento em que são formuladas (Henriques, 2007).

Ao longo deste trabalho, somos conduzidos, inevitavelmente, até ao fundamento antropológico da educação. Mais do que uma fórmula de Escola, a educação é uma obra de vida (Freinet, 2004), é a libertação da riqueza de cada ser humano (Veiga, 2005), pelo que a perfectibilidade e a educabilidade se constituem como princípios basilares de toda a acção pedagógica, numa clara correspondência com os princípios norteadores dos diplomas do sistema educativo português que interiorizam e promovem uma perspectiva integral da educação, cuja salvaguarda é da responsabilidade de todos os membros da comunidade educativa.

Neste tempo de pós-modernidade em que a mudança é a grande constante e os desafios educativos são cada vez mais exigentes e em permanente mutação; em que os constantes avanços da técnica e da ciência atribuem acelerado valor relativo e mutável aos conhecimentos, assistindo-se a profundas mudanças sociais que se repercutem nos comportamentos, estilos de vida, atitudes e valores, com elevado impacto na vida de todos e na profissão dos profissionais da educação (Barroso, 2005), cada vez mais assolados pela interrogação e incerteza potenciadoras de situações ansiogénicas, cabe à educação fornecer a cartografia neste mundo complexo e constantemente em mudança e, ao mesmo tempo, facultar a bússola que permita a cada um navegar através dele (Delors, 2005). Impõe-se ensinar crianças e jovens a resolver problemas, a exprimir-se e a argumentar com opinião fundamentada, a ter espírito crítico e reflexivo e a situar-se no tempo, seja qual for o espaço habitado neste mundo globalizado e globalizante. Impõe-se ensinar valores fundamentais de referência, valores intemporais e universais de respeito pelo Outro, na sua diferença, nos seus direitos e deveres, no respeito pela dignidade da pessoa.

Num tempo em que se exige à Escola o que ela não pode fazer: substituir a Família; em que tantas vezes a Família se abstém de ser a primeira e insubstituível entidade educadora, impõe-se afirmar e ajudar a praticar a Família como primeira instância da educação, como o contexto de todo o indivíduo em desenvolvimento; impõe-se praticar a Escola como auxílio à Família, podendo completá-la, mas não substituí-la, ajudando-a a criar condições para que seja espaço social de formação integral da pessoa humana, comunidade capaz de desenvolvimento e de felicidade de cada um dos seus membros, nunca esquecendo que a busca da felicidade verdadeira, para além de ser uma missão

primordial da educação, é também a motivação fundamental da vida de todo o ser humano. Perspectivando este desafio do lado da organização da Escola, este esforço de colaboração não passa apenas por chamar ou envolver as famílias, mas por assumir, inteiramente, uma prática de trabalho conjunto, alicerçada no princípio de co-responsabilidade activa e de compromisso. Escola e Família, cada qual com a sua função, têm de ser vistas como instituições cooperantes e não concorrentes, próximas, mas separadas e, exactamente por isso, chamadas à interacção (Baptista, 2005).

Num quotidiano marcado pela ausência de relações de acolhimento e proximidade, em que cada um vive solteiro de emoções e viúvo de afectos; em que a comunicação se perde em resultado da ausência da relação, impõe-se praticar na Escola e na vida a pedagogia do Outro; praticar o acolhimento como condição indispensável da relação; dar corpo a uma esperança confiante e olhar a realidade sem qualquer operação de cosmética, ouvindo e chegando ao Outro com simplicidade e disponibilidade, apresentando-lhe caminhos de partilha onde todos e cada um sintam a alegria de ser gente, com gente, mesmo que por vezes soltando lágrimas de sofrimento.

Acreditamos que a educação se faz pela relação e o Outro é alguém em quem me empenho pela felicidade do *ser mais e melhor*. Sendo a relação afectiva e o exemplo que verdadeiramente educam, a Escola vive a urgência do tempo de hoje de não ficar calada ou quieta, a urgência de intervir para mudar e transformar, chamando a si as famílias para trilharem juntas caminhos de prática de cidadania activa e de co-responsabilidade, propiciadores de esperança numa educação de mais e melhor humanidade.

A esperança na educação como fonte transformadora do ser humano e da sociedade assume-se como ideia-força premente e avassaladora, tão bem expressa na simplicidade do pensamento de Paula Frassinetti de que “educar bem é transformar o mundo”, evidenciando-se desde logo a impossibilidade de uma educação neutra, na medida em que sendo uma experiência especificamente humana, é uma forma de intervenção no mundo (Freire, 2009), para a qual Aristóteles atribui como fim, em simultâneo com a arte, substituir a natureza e completar o que ela apenas iniciou. Neste sentido, a Escola desempenha um papel crucial enquanto lugar de aprendizagem e humanismo, promovendo o desenvolvimento positivo do educando, preparando-o para a vida, proporcionando-lhe ferramentas que o façam capaz de construir o seu próprio projecto, o seu futuro.

A complementaridade entre o ensino de conteúdos científicos e conteúdos de formação ética dos educandos, de testemunho da necessidade fundamental do respeito por si e pelo Outro, é intrínseca a uma prática docente integral. O ensino de conteúdos implica o testemunho ético do professor, pessoa em construção e em formação contínua, mas sempre

sincronizada com o seu tempo. O clima de respeito fecundado por relações justas e sérias, de humildade e generosidade, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos e encarregados de educação se assumem eticamente, autentica o carácter formador do espaço e da prática pedagógica (Freire, 2009), numa sobreposição e interligação dos objectivos de ser feliz e útil à comunidade.

Neste objectivo de viver e educar, a Escola é campo fértil para a prática de ensino-aprendizagem como experiência total de humanidade e humanização, onde ensinar é criar condições e possibilidades para construir conhecimento, e a verdadeira aprendizagem exige que os educandos se vão transformando em sujeitos de construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, também ele sujeito do processo. A Escola é habitada por educadores e educandos curiosos e inquietos, instigadores e criativos, humildes e persistentes. Nesta Escola, ensina-se e aprende-se a pensar certo, a estar no mundo e com o mundo, estando com o Outro; ensina-se a ser capaz de comunicar e reflectir, a intervir para transformar, assumindo-se como ser social e histórico que deseja gravar a sua assinatura no mundo e na vida dos que com ele se cruzam e deixam marcas (Freire, 2009).

Cultivar este optimismo e olhar o Outro como obra-prima da criação; pensar que nele existe bondade e perfectibilidade, mais ou menos delineadas; acreditar que existe sempre um melhor ângulo para o perspectivar, um lado mais positivo para o «esculpir»; estar convicto de que também depende de mim a qualidade e o resultado da «obra de arte», impele-me a procurar, a desbravar e a descobrir a excelência que há em cada um, em cada ser humano único na sua singularidade de ser, pleno de humanidade e, não raras vezes, em busca de um caminho positivo e com sentido para a sua peregrinação na e pela vida.

Na certeza de que é possível e é preciso mudar, mesmo que difícil seja, formas de actuação e de estar, na Escola e na vida, que perpetuam a desigualdade social e cultural, o insucesso e a falta de horizontes de vida com sentido, esta investigação procurou encontrar resposta para a pergunta de partida que alicerçou o seu caminho:

- Como é que o Projecto Socioeducativo *Escola-Família: Aprendendo juntas... um compromisso de futuro* contribuiu para a promoção do sucesso escolar e da cidadania social de alunos do 3º Ciclo?

Procurou compreender de que forma o PEF encontrou soluções adaptadas para responder à necessidade real de melhorar o sucesso escolar dos alunos, com vista à conclusão da escolaridade obrigatória, promovendo o sucesso escolar e a cidadania social dos alunos e das suas famílias, num horizonte de educação integral e cidadania mais activa e responsável, no desejo de contribuir não só para o conhecimento em Ciências da Educação, através de novas formas de actuação e de relacionamento, experienciadas,

reflectidas e avaliadas, como também para uma nova humanidade, vocacionada para *ser mais e melhor*.

Numa metodologia de Estudo de Caso, abordagem metodológica especialmente adequada quando a investigação pretende abarcar as condições de um complexo e contemporâneo contexto da vida real, com o objectivo de promover a transformação das práticas (Yin, 2002; Duarte, 2008), observamos, analisamos e descrevemos todo o percurso de acção do PEF e dos seus participantes (alunos, EE e professores de duas turmas de 9º ano) em ambiente natural, recorrendo a uma estratégia multimétodo que conjugou, comparou e complementou dados qualitativos e quantitativos, através da observação participante, do registo e análise documental e de questionários, possibilitando alcançar uma compreensão e interpretação em contexto de vida real, tão abrangente e holística quanto pormenorizada e individual, dos fenómenos sociais em estudo.

Descrevemos as práticas sociopedagógicas de colaboração Escola-Família implementadas ao longo do PEF para promover a cidadania social dos alunos e das suas famílias; identificamos as práticas para melhorar o acompanhamento assertivo das famílias nas tarefas escolares dos alunos, relacionando a evolução desse acompanhamento com as progressivas melhorias verificadas na aprendizagem e no sucesso escolar; descrevemos a evolução das percepções, expectativas e atitudes dos alunos e EE ao longo do PEF, promovendo uma análise e avaliação comparada e sob diversos olhares, considerando as suas opiniões e comentários, dando-lhes a importância e protagonismo de verdadeiros agentes-actores e, simultaneamente, minorando os riscos da observação participante e da implicação do investigador na acção; identificamos as dificuldades surgidas durante a implementação do PEF tendo como horizonte, por um lado, a construção de uma visão crítica sobre as possibilidades da Escola desenvolver uma colaboração positiva com as famílias, como meio essencial para a promoção do sucesso escolar e da cidadania social e, por outro, propor um novo modelo de projecto socioeducativo de colaboração Escola-Família (cf. Parte III e IV).

Cientes de que o sucesso e eficácia do PEF dependeram, em grande parte, da sua adequação à realidade concreta da comunidade em que se inseriu e da «massa humana» que lhe deu corpo e voz, apresentamos os aspectos-características-valores estruturais e éticos que poderão servir de guião-base a outros projectos socioeducativos, adequadamente enriquecidos e personalizados por toda a especificidade resultante da observação e diagnose da realidade que lhes servir de berço.

Perspectivamos a estrutura do PEF como um conjunto de itens – finalidades e objectivos - que lhe deram forma visível e real, desde o período de implementação e

desenvolvimento, até aos momentos e actividades desenvolvidas, passando pelos participantes e colaboradores que lhe deram vida.

O PEF foi, assim, construído e alicerçado em três grandes finalidades:

- Implementar práticas sociopedagógicas de colaboração Escola-Família que promovam a cidadania social dos alunos e das suas famílias;
- Melhorar o acompanhamento assertivo das famílias nas actividades escolares dos alunos, aumentando o sucesso escolar;
- Promover o sucesso escolar dos alunos.

Estas finalidades apontam para a consecução de oito objectivos específicos de actuação:

- Aumentar o número de alunos com sucesso escolar;
- Promover a maior presença dos EE nas reuniões e outras actividades propostas pela Escola;
- Capacitar os EE de competências para acompanharem os alunos na realização dos trabalhos escolares;
- Promover um maior acompanhamento dos EE na realização dos TPC;
- Incentivar a qualificação dos EE;
- Melhorar a realização dos TPC, ao longo do ano lectivo;
- Diminuir o número de classificações negativas nas pautas do 2º e 3º período;
- Aumentar o número de classificações de nível 4 e 5 nas pautas do 3º período.

O cumprimento de cada uma das finalidades e objectivos específicos do PEF foi concretizado por um diversificado leque de actividades, estratégias e momentos, inscritos num quadro conceptual de referência que inclui a Teoria Ecológica de Bronfenbrenner, a Teoria da Sobreposição das Esferas de Influência de Sanders e Epstein e os vários níveis da Tipologia de Colaboração Escola-Família-Comunidade de Epstein (cf. Parte I, 3.2):

1. As reuniões mensais de EE e DT e trimestrais de EE e professores (cf. Parte III, 6.3.1), inscritas nos Níveis 1 (Parentalidade) e 2 (Comunicação) da Tipologia de Epstein, sendo espaço e tempo de identificação e partilha de dificuldades e sucessos, de reflexão sobre temáticas de educação e formação integral e de estabelecimento e/ou reformulação de objectivos e estratégias mensais, promoveram a comunicação e interacção Escola-Família e interfamílias como forma de encontrar respostas educativas para as realidades vividas pelos alunos, EE e professores intervenientes, numa relação de frente a frente e proximidade, promotora de uma convivência positiva entre seres humanos que se

respeitam, se esforçam por reflectir, dialogar e partilhar experiências, tendo em vista o entendimento mútuo e o bem comum.

Definiram-se estratégias de actuação para superar as dificuldades existentes, melhorar o comportamento e aproveitamento dos alunos, prevenir problemas futuros; promoveu-se nos EE atitudes facilitadoras da aprendizagem dos educandos bem como o desenvolvimento de capacidades de acompanhamento e intervenção dos EE nas actividades escolares; incentivou-se a capacidade de reflectir e de tomar decisões, a crescente autonomia e capacidade interventiva, inerentes a uma cidadania activa, responsável e solidária; promoveu-se a intensificação das relações familiares em torno dos assuntos escolares, incentivando a continuidade entre Escola-Família e Família-Escola enquanto contextos educativos; desenvolveu-se nas famílias atitudes positivas face à Escola e nos professores face às famílias.

“ (...) Estas actividades levam a uma aproximação dos vários interlocutores: professores, educandos e educadores, que passam assim a trabalhar activamente e em consonância uns com os outros e em prol de uma formação cada vez mais vasta e harmoniosa dos nossos filhos.” (T4EE9)

2. As reuniões mensais de alunos e DT (cf. Parte III, 6.3.2), resultantes da iniciativa e interesse dos alunos após as reuniões mensais de EE e DT, realizaram-se nas aulas de FC e foram tempo de vida reflectida, alicerçada em temáticas relacionadas com a educação e formação integral do indivíduo, à semelhança do que ocorria nas reuniões de EE e DT, na identificação e partilha das dificuldades e sucessos experienciados e no estabelecimento/reformulação de objectivos e estratégias mensais. Com actividades diversas, desde a reflexão individual e partilhada, à realização de textos escritos, passando pela construção de um jornal de parede e pela discussão e tomada de decisões em assembleia de turma, os alunos experienciaram a aventura da aprendizagem da interiorização reflexiva que os impeliu a ouvir o Outro e a repensar/reformular/mudar de opinião ou comportamento – “Todos os membros participam activamente e ouvem as opiniões dos outros” (T1A12); os alunos viajaram pelos caminhos do bem-comum empedrados pelo espírito de turma-comunidade e sinalizados pelo sentimento de responsabilidade pelo Outro.

Encarados como núcleo central de todo o PEF, os alunos sentiram estas reuniões como espaço de reflexão, de avaliação do caminho trilhado e de planificação de actuações futuras – “As reuniões correm bem e tentamos melhorar a nossa vida, os estudos e também o nosso comportamento” (T4A24); espaço de liberdade de opinião, de aprendizagem e partilha de conhecimento, de autonomia de pensamento e decisão – “As reuniões têm corrido bem, cada aluno sabe o que tem a fazer e todos demonstram o seu ponto de vista”

(T1A11). Estas reuniões foram verdadeiro laboratório de aprendizagem e prática de cidadania social, de democracia e espírito crítico - “As reuniões são feitas de forma democrática e coerente” (T4A9).

3. Os encontros de partilha de testemunhos de vida pessoal e profissional dos EE com os alunos (cf. Parte III, 6.3.3), realizados trimestralmente nas aulas de FC e no âmbito das opções de prosseguimento de estudos e futuro profissional, fortaleceram as relações Escola-Família.

Inscritos nos Níveis 3 (Voluntariado – melhorar o recrutamento e organização de actividades de ajuda parental na escola, envolvendo as famílias como voluntárias e presentes no apoio aos alunos e à Escola) e 6 (Colaboração com a comunidade - identificar, integrar e coordenar recursos e serviços da comunidade em programas de fortalecimento das escolas) da Tipologia de Colaboração Escola-Família-Comunidade de Epstein, foram tempo de partilha de sucessos e fracassos, de opções e aprendizagens. Estes encontros transformaram-se na melhor e mais eficaz lição de vida, porque contada na primeira pessoa com a força do exemplo, timbrada pela voz e pelo rosto de quem se faz doação na simplicidade de ser para o Outro e de partilhar a vida real.

4. As sessões de formação TIC para os EE (cf. Parte III, 6.3.4), promovidas para agilizar a interacção entre os EE e a Escola, em particular com a DT e uns com os outros, visaram responder à necessidade concreta de formação dos EE na área das novas tecnologias, possibilitando-lhes uma actualização dos conhecimentos e formação ao nível da aplicação de ferramentas no domínio das TIC, resultando daí uma maior autonomia e à vontade relativamente ao manusear do computador e aos seus educandos.

Desta forma, o PEF não só promoveu a qualificação dos EE e a sua capacitação para acompanharem os alunos nos trabalhos escolares, como também diminuiu a descontinuidade e o fosso existente entre as famílias socioculturalmente mais desfavorecidas e as mais favorecidas, rompendo barreiras e desigualdades na colaboração Família-Escola.

5. O convite para as sessões informativas sobre o processo RVCC (cf. Parte III, 6.3.5) inscreveu-se na convicção de que a melhoria e actualização da formação e conhecimento de cada um propiciam maior confiança e auto-estima, funcionando simultaneamente como facilitadores da aproximação à cultura de Escola e como inibidores das desigualdades socioculturais entre as famílias.

Este processo de formação, a que aderiram 36% dos EE do universo das duas turmas do PEF, ao favorecer a qualificação e capacitação dos EE para melhor

acompanharem os seus educandos nas tarefas escolares, revelou-se uma aposta gratificante, ganha pela Escola e pelas famílias, na medida em que contribuiu para a educação como uma experiência global a levar a cabo ao longo da vida, para dotar cada um da capacidade de dominar o seu desenvolvimento, tomando o seu destino nas mãos e inscrevendo a sua marca para o progresso da comunidade em que vive, com uma participação mais sensível e responsável, numa contínua construção de cidadania social.

6. O *Livro de Memórias da Turma* e o *Sarau Cultural* de encerramento das actividades do PEF (cf. Parte III, 6.3.6 e 6.3.7) foram o culminar de todo o percurso de relação pedagógica feita caminho de aproximação ao Outro, numa comunidade construída na cumplicidade da convivência, alicerçada em laços sociais positivos favoráveis à cooperação Escola-Família e Família-Escola, capazes de construir memória e história.

Envoltos num clima de segredo, próprio de quem quer presentear e surpreender aqueles que estima, o *Livro de Memórias da Turma* materializou-se num livro único para cada aluno, composto pelas vivências experienciadas em conjunto e pela cumplicidade de quem cresce e se valoriza com o Outro, expressas por fotografias, textos e dedicatórias que reflectiram o percurso de vida dos alunos, enquanto membros do grupo-turma durante os três anos na ESG.

7. O *Sarau Cultural* resultou num espectáculo construído e vestido de gestos de delicadeza e carinho, alindado pelo empenho e criatividade de todos os alunos que ganharam a categoria de papel principal; pela alegria dos EE que fizeram questão de marcar a sua participação, uns pela actuação e todos pela presença; pela disponibilidade da DT que idealizou, coordenou e produziu, com a colaboração dos alunos e EE, o momento de entrega dos Livros de Memórias e o encerramento oficial das actividades do PEF.

Com estas actividades, inscritas nos Níveis 3 (Voluntariado) e 5 (Tomada de decisões - incluir as famílias de todos os ambientes como participantes em decisões escolares), o PEF não só deu cumprimento ao Desafio Tipo 3 da Tipologia de Colaboração Escola-Família-Comunidade (cf. Parte I, 3.2), como cumpriu o objectivo específico de *promover a maior presença dos EE nas reuniões e outras actividades propostas pela escola*, apresentando-se como mentor de uma Escola-comunidade de pessoas ligadas umas às outras por laços de proximidade, alicerçados na partilha do seu património de memórias e valores; promotor de uma Escola-lugar antropológico de identidade, de afectos e de memória, potenciadora de encontro e de verdadeiros laços sociais (Baptista, 2005; cf. Parte I, 1.4).

Tocando a todos e não deixando ninguém de fora, o PEF é verdadeiro exemplo da Colaboração Escola-Família-Comunidade preconizada por Epstein e Jansorn (2004),

Epstein e Sheldon (2005) e Epstein e Sanders (2006), concretizando a Teoria Ecológica de Sistemas de Bronfenbrenner (1979; 1986; 1989), ao olhar a pessoa (o aluno) em desenvolvimento como um ser activo, proposicional, que interactua de forma recíproca e bidireccional com o seu ambiente (cf. Parte I, 3.2).

Se os diversos estudos (Jares, 2007; Baptista, 2005; Silva, 2003; Bolívar, 2000) referidos no enquadramento teórico-conceptual que serviu de base a esta investigação salientam a importância de ser a Escola, enquanto representante da cultura dominante, a promover a colaboração com as famílias e a definir os contornos que essa colaboração deve assumir, o PEF apelou, motivou, congregou e exigiu uma colaboração permanente entre as duas instituições, como forma privilegiada e imprescindível de contribuir para a felicidade e bem-estar dos alunos e para o seu desenvolvimento humano, trilhos indispensáveis ao sucesso escolar e pessoal, em suma, à consecução de uma cidadania activa e responsável, dos alunos e das suas famílias. Assim, constata-se que todo o trabalho empírico desta investigação, configurado no PEF, deu vida, sentido, sentimento.... e luz à fundamentação teórica que lhe serviu de base, sendo revelador da vivência e concretização abrangente do quadro teórico-conceptual de referência, como disso dão prova os resultados das diferentes valências e vertentes da colaboração Escola-Família que congregou e conquistou:

1. O PEF promoveu e valorizou as melhorias progressivas da aprendizagem dos alunos, concretizadas no aumento do sucesso escolar de todos, desde os alunos que tinham elevado número de classificações negativas, até aqueles que tinham classificações positivas.

Atenta e conhecedora da singularidade de ser de cada um, a DT colocou a cada aluno o desafio de fazer o seu melhor, derrubando as barreiras da acomodação do «sempre foi assim» e as limitações resultantes quer da falta de hábitos e métodos de estudo, quer das baixas expectativas, suas e quantas vezes das famílias, relativamente ao seu futuro académico.

Fruto de um trabalho contínuo, paciente e perseverante da parte de todos os participantes no PEF (alunos, EE e professores), os resultados foram surgindo, a cada período, mais positivos (cf. Parte IV, 8).

Pela análise comparativa das pautas das duas turmas-alvo do PEF (Turmas 1 e 4) com a turma que não foi alvo de nenhum projecto de intervenção (Turma 3), verificou-se:

a) O aumento da média de classificação final.

Do 8º para o 9º ano, período de implementação do PEF, as Turmas 1 e 4 registaram um aumento da média de classificação final de 6.63% e de 2.18%,

respectivamente, contrariando a tendência anterior de descida da média de classificação final do 7º para o 8º ano, de -4.05% para a Turma 1 e de 2.73% para a Turma 4, período anterior à implementação do PEF (cf. Parte IV, 8, Quadros 46-47; Gráficos 32-33).

Na Turma 3, do 8º para o 9º ano verifica-se uma descida da média de classificação final em -2.70%, mantendo-se a tendência de descida verificada do 7º para o 8º ano em -4.64% (cf. Parte IV, 8, Quadros 46-47; Gráficos 32-33).

A Turma 1 foi a única que conseguiu subir a média de classificação final ao longo do Ciclo, registando um crescimento de 2,3% (cf. Parte IV, 8, Quadro 48).

A Turma 4, embora tenha registado melhorias na média de classificação final do 8º para o 9º ano, de 3.21 para 3.28, não conseguiu superar os valores do 7º ano, de 3.3, tendo, no entanto, efectuado uma aproximação significativa, apenas inferior em 0,6% (cf. Parte IV, 8, Quadro 48).

A Turma 3 registou uma descida de 7,2% da média de classificação final ao longo do Ciclo (cf. Parte IV, 8, Quadro 48).

Apesar de nos três anos do Ciclo, sempre se ter observado uma diferença nas médias de classificação final das três turmas, registando a Turma 3 média sempre superior, essa diferença foi diminuindo ao longo do Ciclo (Turma 1, de 0.42 para 0.06 e Turma 4, de 0.58 para 0.32), verificando-se uma aproximação das médias finais das três turmas, aproximação que se revelou mais acentuada do 8º para o 9º ano: enquanto do 7º para o 8º ano a aproximação registada foi de 0.04 e de 0.09 para as Turmas 1 e 4, respectivamente, do 8º para o 9º ano, período de implementação do PEF, tal aproximação registou valores de 0.32 e de 0.17, respectivamente (cf. Parte IV, 8.2, Quadro 48).

As Turmas 1 e 4, durante o 9º ano, registaram uma subida das médias de classificação final, evidenciando os contributos do PEF para a melhoria do aproveitamento escolar dos alunos e consequente promoção do seu sucesso escolar.

b) A diminuição do número de classificações negativas.

Ao longo do 9º ano as três turmas evidenciaram uma ligeira diminuição das classificações de nível negativo do 1º para o 2º período, tendo a Turma 3 liderado tal diminuição com -7% de níveis negativos, enquanto as Turmas 1 e 4 registaram apenas uma baixa de 2% e 1%, respectivamente (cf. Parte IV, 8.1, Quadro 49; Gráfico 34);

Do 2º para o 3º período do 9º ano, as três turmas registaram uma acentuada diminuição das classificações de nível negativo, sendo agora as Turmas 1 e 4 a liderar com valores de -65% e -63% de níveis negativos, respectivamente, contra os -50% da Turma 3 (cf. Parte IV, 8.1, Quadro 49; Gráfico 34).

Estes resultados evidenciam a clara necessidade de tempo para que as dinâmicas e estratégias do PEF pudessem influenciar de forma positiva os resultados escolares dos alunos, criando e/ou mudando hábitos de trabalho, alterando rotinas instituídas, promovendo e consolidando o acompanhamento dos EE nos trabalhos escolares (cf. Parte III, 6.3).

Para uma compreensão mais abrangente e fundamentada dos contributos do PEF na diminuição das classificações de nível negativo, e consequentemente para a melhoria do sucesso escolar dos alunos, a análise comparativa entre as classificações de nível negativo do 3º período do 9º e do 8º ano, revela que as Turmas 1 e 4, alvo do PEF, registaram uma significativa diminuição das classificações de nível negativo do 8º para o 9ºano, apresentando valores de -49% e -32% respectivamente (cf. Parte IV, 8.1, Quadro 50; Gráfico 35). A Turma 3, sem projecto de intervenção, registou uma subida de 3% das classificações de nível negativo do 8º para o 9ºano.

Podemos, assim, afirmar o inequívoco contributo do PEF para a acentuada diminuição das classificações de nível negativo que ocorreu nas Turmas 1 e 4, diminuição que se foi tornando mais evidente à medida que o tempo avançava, revelando que as mudanças de postura exigem tempo de interiorização e amadurecimento, tempo para romper com hábitos, tantas vezes mais fáceis de manter do que as mudanças exigidas.

c) O aumento do número de classificações de nível 4 e 5.

As três turmas registaram um aumento das classificações de nível 4 e 5 no 3º período do 9º ano.

O aumento do número de níveis 5, variável entre os 30% da Turma 3 e os 200% da Turma 1, passando pelos 75% da Turma 4, foi muito superior ao aumento do número de níveis 4, variável entre os 8% da Turma 3 e os 20% da turma 1, passando pelos 14% da Turma 4 (cf. Parte IV, 8.2, Quadro 51; Gráfico 36).

A Turma 3, sem projecto de intervenção, registou um aumento significativamente inferior de classificações de nível 4 e 5, de 8% e 30% respectivamente, por comparação com as Turmas 1 e 4, alvo do PEF (cf. Parte IV, 8.2, Quadro 51; Gráficos 36-37).

Enquanto a Turma 1 liderou o aumento percentual das classificações de nível 4 e 5, registando valores de 20% para o nível 4 e de 200% para o nível 5 (cf. Parte IV, 8.2, Quadro 51; Gráficos 36-38), a Turma 4 apresentou um aumento das classificações de nível 4 na ordem dos 14%, acompanhado do aumento de 75% das classificações de nível 5 (cf. Parte IV, 8.2, Quadro 51; Gráficos 36-39).

Evidenciam-se, assim, os significativos contributos do PEF para o aumento do número de classificações de nível 4 e 5, alcançados pela aliança entre o processo de

ensino-aprendizagem e a estreita colaboração Escola-Família que possibilitou que os alunos, progressivamente, se superassem a si próprios.

Os resultados obtidos conferem validade e eficácia às acções do PEF, não só por terem confirmado os estudos que relacionam a colaboração das famílias na Escola com melhorias nos resultados escolares (Henderson & Berla, 2004; Zenhas, 2004; Silva, 2003; Marques, 2001; Estrela & Villas-boas, 1997; Silva, 1997b; Marques, 1997c; entre outros), como também por terem atingido claramente os resultados previamente estabelecidos.

2. O PEF trouxe à estreita colaboração com a Escola, 62% dos EE de um universo de duas turmas de 9ºano, correspondente a 54% da Turma 1 e 70% da Turma 4 (cf. Parte III, 6.2, Gráfico 11);

3. O PEF trouxe à colaboração com a Escola todo o tipo de famílias, desde as que possuíam um nível sociocultural mais desfavorecido, onde predominam as actividades doméstica, de limpezas e de operário fabril, e baixa escolarização, com 62% dos EE participantes a possuírem a escolaridade básica, dos quais apenas 31% tinham o 9ºano, até às famílias que possuíam médias condições socioculturais, onde predomina o funcionalismo público, com 25% dos EE a possuírem o 12º ano e 13% a terem habilitações académicas de nível superior (cf. Parte III, 6.2, Quadro 26; Gráfico 14).

Estes dados demonstram que o PEF superou os resultados alcançados em estudos anteriores (Lima, 2002; Silva, 2002; Marques, 1989), que referem a maior presença na Escola das famílias de classe média, uma vez que conseguiu trazer maioritariamente, à colaboração com a Escola, as famílias mais desfavorecidas e culturalmente mais afastadas do seu contexto cultural, quebrando as barreiras do distanciamento através de um conjunto de dinâmicas de acolhimento, proximidade e valorização da dignidade de cada um, na sua singularidade de ser e de poder constituir-se como sujeito histórico do futuro a construir.

Assim, o PEF concretizou a urgência, sugerida por Diogo (2002), de estruturar a intervenção e promover programas de investigação-acção nas escolas que multipliquem e ampliem o espaço de acções de colaboração Escola-Família;

4. O PEF promoveu a melhoria da formação e qualificação académica das famílias, incentivando os EE das duas turmas participantes a retomar a sua formação, obtendo a adesão de 36% dos mesmos, dos quais 58% ao nível do 3º Ciclo, 25% ao nível do Ensino Secundário e 17% no Ensino Superior (cf. Parte III, 6.3.5, Quadro 30), despertando desejos de formação pessoal contínua e de actualização e melhoria do conhecimento, encarado como a grande defesa perante as dificuldades.

Valorizando a educação-formação como chave-mestra da autonomia e da iniciativa, da capacidade reflexiva e do espírito crítico, o PEF valoriza o Outro na sua dignidade e possibilidade de *ser mais e melhor*, abrindo horizontes de esperança num futuro mais positivo e de maior proximidade com a Escola e com os filhos e, inevitavelmente, de uma maior e mais responsável participação cidadã.

Este projecto socioeducativo, como todos os projectos de mudança, implicou uma teia de compromissos e contratos que condicionaram e marcaram os itinerários pessoais, funcionando como estruturantes das relações humanas estabelecidas. Neste percurso de mudança e transformação, foi competência do professor-educador e director de turma identificar e interpretar os problemas, procurar soluções adequadas, almejando o melhor do Outro, levando-o a dar passos concretos e positivos; contribuir para que cada um se compromettesse com o futuro, abrindo horizontes optimistas de esperança e confiança; gerir os conflitos resultantes da interacção na diferença, construindo relações harmoniosas abertas à diversidade que enriquece. Enquanto mediador de aprendizagem, empenhado numa relação intencional pedagógica clara, o professor-educador e director de turma teve a difícil tarefa de despertar desejos de futuro, desenvolvendo uma visão positiva sobre o Outro, acreditando perseverantemente que todos os seres humanos são susceptíveis de evolução, que onde quer que existam homens e mulheres, haverá sempre o que fazer, haverá sempre o que ensinar e aprender (Freire, 2009), pelo que as dificuldades não serviram para justificar desistências ou demissões.

A colaboração Escola-Família que foi crescendo ao longo do tempo de vida do PEF, favoreceu a definição de estratégias de actuação conjuntas, exigindo uma maior co-responsabilidade de todos os intervenientes, professores, alunos e EE. A crescente confiança e cumplicidade entre EE e DT, EE e professores, e vice-versa, propiciaram um clima de maior segurança e estabilidade emocional, apesar das dificuldades e incertezas, sempre presentes, face ao percurso escolar dos alunos, procurando todos agir de forma a melhor servir um objectivo comum: o sucesso escolar dos alunos, nunca perdendo de vista o horizonte maior: o crescimento harmonioso de cidadãos responsáveis.

Olhando o adolescente na sua singularidade e não apenas como um aluno entre muitos que compõem a turma, acreditando que o seu desenvolvimento implica o desenvolvimento de todos, o PEF não deixou ninguém de fora, atendendo não só às questões da motivação dos alunos e às necessidades-exigências da aprendizagem, mas também e sobretudo, reforçando a ligação entre o universo escolar e a realidade familiar, tendo em conta as dificuldades, opiniões e expectativas dos EE e dos alunos, continuamente auscultadas e periodicamente avaliadas por questionários. Dessa avaliação

resultam as várias conclusões sobre a estrutura do PEF, enquanto projecto e processo, as principais dificuldades sentidas e os aspectos mais valorizados ao longo da sua implementação:

1. Os diferentes participantes, alunos, EE e professores, fizeram uma avaliação francamente positiva da estrutura do PEF no seu conjunto, tendo 79% dos respondentes demonstrado um grau de concordância de nível superior (correspondente a «frequentemente» e «sempre»), contra os 19% de nível médio que responderam «algumas vezes» e os 2% de «nunca» ou «raramente», correspondente ao nível inferior do total agrupado dos graus de concordância (cf. Parte IV, 7.2, Quadro 45; Gráfico 31).

A análise dos dados globais mostrou-se em sintonia com os dados parciais, verificando-se a predominância dos graus de concordância «frequentemente», com valores entre 33% e 41%, e «sempre», com valores entre 24% e os 59%, sendo que o grau mais elevado de concordância «sempre» atingiu percentagem mais elevada (cf. Parte IV, 7.2, Quadro 44; Gráfico 30).

É ainda de realçar o grande distanciamento do grau de concordância intermédio «algumas vezes», que registou valores entre os 8% e os 32%, relativamente ao grau de concordância inferior «raramente», com valores entre os 0% e 4%. O grau de concordância «nunca», em nenhum item de avaliação foi escolhido pelos participantes (cf. Parte IV, 7.2, Quadro 44; Gráfico 30).

Num olhar mais pormenorizado sobre cada um dos onze itens dos questionários de avaliação da implementação do PEF, os resultados obtidos revelam:

a) Um elevado grau de concordância dos diferentes participantes com a afirmação “*os membros do grupo sabem o porquê de trabalharem em conjunto e o que esperam alcançar*”, tendo 100% dos professores e 85% dos EE respondido «sempre» e «frequentemente» nos dois períodos de avaliação (Janeiro e Abril), enquanto os alunos registaram uma evolução dos mesmos graus de concordância de 56% para 70% (cf. Parte IV, 7.1, Quadro 33; Gráfico 19);

b) O grau de concordância com a afirmação “*os membros do grupo demonstram empenho em atingir os resultados pretendidos pelo grupo*” difere entre os participantes.

Enquanto a avaliação dos professores e alunos revelou uma evolução positiva dos graus de concordância de «sempre» e «frequentemente», de Janeiro para Abril, passando de 86% para 100% nos professores e de 43% para 57% nos alunos, a avaliação dos EE a este propósito revela uma inversa evolução dos graus de concordância de «sempre» e «frequentemente», de 91% para 78% (cf. Parte IV, 7.1, Quadro 34; Gráfico 20).

Estes resultados decorrem de alguns EE considerarem que nem sempre todos os elementos do grupo desempenharam o seu papel com empenho e maturidade, facto que associado à resistência à mudança e falta de empenho dos alunos, provocou algum desânimo e cansaço nos EE.

Se os professores, pela sua experiência profissional, sabendo que o caminho de mudança de atitudes e hábitos é moroso e difícil, estiveram atentos e valorizaram as pequenas evoluções positivas, mesmo que o aluno tenha mantido o nível negativo, os EE, perante a mesma realidade, tenderam a valorizar mais o resultado final, dando menor importância ao processo evolutivo, quando não conduziu a resultados positivos efectivos;

c) Um grau de concordância variável com a afirmação “*o grupo atinge os seus objectivos de maneira efectiva e oportuna*”, resultado da consciencialização progressiva dos diferentes participantes relativamente às dificuldades em alcançar mudanças positivas, facto que exige um trabalho contínuo de persistência e perseverança.

À semelhança do item anterior, enquanto a avaliação dos alunos e professores demonstra uma evolução positiva dos graus de concordância de «sempre» e «frequentemente», de Janeiro para Abril, passando de 27% para 41% nos alunos e de 43% para 57% nos professores, a avaliação dos EE a este propósito revela uma inversa evolução dos graus de concordância de «sempre» e «frequentemente», de 42% para 37% (cf. Parte IV, 7.1, Quadro 35; Gráfico 21).

Este é, seguramente, o item em que o grau de concordância «algumas vezes» reuniu mais pontos entre os diferentes participantes, começando com 52% para os EE e 57% para os professores na avaliação de Janeiro, descendo para 39% nos EE e 51% nos alunos na avaliação de Abril, registando-se, por isso, uma evolução positiva na medida em que a este decréscimo correspondeu uma subida dos valores dos graus de concordância «frequentemente» e «sempre» (cf. Parte IV, 7.1, Quadro 35; Gráfico 21);

d) Um progressivo aumento do elevado grau de concordância com a afirmação “*o grupo avalia sistematicamente os resultados para melhorar o seu rendimento*”, com as percentagens dos diferentes participantes que responderam «sempre» e «frequentemente» a aumentarem de Janeiro para Abril. Os EE passaram de 88% para 90%; os professores de 86% para 100% e os alunos de 49% para 89% (cf. Parte IV, 7.1, Quadro 36; Gráfico 22);

e) Um elevado grau de concordância de «sempre» e «frequentemente» com a afirmação “*as intenções e os princípios do grupo são partilhados e explicitados*”, verificado pela total concordância dos 100% de professores nos dois períodos de avaliação e pela evolução de 64% para 66% dos alunos de Janeiro para Abril.

Relativamente aos EE, a tendência foi inversa, verificando-se uma descida de 91% para 78% de EE que responderam «sempre» e «frequentemente» (cf. Parte IV, 7.2, Quadro 37; Gráfico 23), talvez justificável por considerarem que nem sempre os seus pares eram claros e coerentes entre o que opinavam nas reuniões e o que efectivamente faziam ao longo do mês nos trabalhos com os seus educandos (cf. Parte IV, 7.2);

f) Um elevado grau de concordância de «sempre» e «frequentemente» com a afirmação *“cada um dos membros sabe o que se espera dele nos trabalhos a realizar”*, verificando-se uma progressão do primeiro para o segundo período de avaliação nos alunos, de 61% para 81%, e nos professores, de 86% para 100%.

No que se refere aos EE, apesar do grau de concordância ser elevado, com 88%, em Janeiro, e 67%, em Abril, de respostas «sempre» e «frequentemente» (cf. Parte IV, 7.2, Quadro 38; Gráfico 24), verifica-se uma descida do elevado grau de concordância. Este facto poderá justificar-se quer pelos resultados efectivos de melhoria dos alunos no final do 2º período não terem sido os desejados, devido à já referida imaturidade e resistência à mudança por parte dos alunos, como pela existência de um EE que atribuiu a responsabilidade da não melhoria de resultados aos professores, o que provocou desagrado nos seus pares (cf. Parte IV, 7.2; 9.2);

g) Um progressivo aumento do elevado grau de concordância de «sempre» e «frequentemente», dos diferentes participantes, com a afirmação *“os membros do grupo respeitam-se e confiam uns nos outros, apoiam-se e permanecem unidos nas decisões assumidas pelo grupo”*.

De Janeiro para Abril, a concordância evoluiu nos alunos de 64% para 70%, nos EE de 79% para 84% e nos professores de 86% para 100% (cf. Parte IV, 7.2, Quadro 39; Gráfico 25), resultados que provam a cordialidade e respeito mútuo que enformaram o PEF, bem como a progressiva confiança e união que foi sendo construída, propiciadoras do clima de proximidade e amizade experienciado entre os participantes;

h) Um elevado e progressivo aumento dos graus de concordância «sempre» e «frequentemente» com a afirmação *“os membros do grupo sentem que são escutados e que os seus comentários influenciam a evolução do trabalho”*, prova do sentimento de implicação e envolvimento dos diferentes participantes, que tomando parte do processo num percurso de co-responsabilidade e proximidade, fomentam uma aprendizagem significativa e permanente.

Com valores que vão de 70% (Janeiro) a 74% (Abril) nos alunos, até 86% (Janeiro) e 100% (Abril) nos professores, este foi o item dos questionários que reuniu maior grau de concordância.

A ligeira descida de 85% para 78%, registada nos EE, correspondente em valor absoluto a dois EE (cf. Parte IV, 7.2, Quadro 40; Gráfico 26), talvez possa ser explicada pelo facto de o pedido/sugestão de um EE para a realização de reuniões conjuntas de EE, professores e alunos, não ter sido concretizado depois de devidamente ponderada a sua significância e mais-valia para o processo em curso (cf. Parte III, 6.3.1);

i) Um elevado grau de concordância dos diferentes participantes com a afirmação *“são criadas oportunidades para serem expressos pontos de vista diferentes”*, tendo 100% dos professores respondido «sempre» e «frequentemente» nos dois períodos de avaliação, enquanto os alunos registam uma evolução dos mesmos graus de concordância de 56% para 80% e os EE de 82% para 91% EE (cf. Parte IV, 7.2, Quadro 41; Gráfico 27), prova do clima de abertura, de aceitação e diálogo que alicerçou todo o percurso do PEF;

j) Um elevado e progressivo grau de concordância dos diferentes participantes com a afirmação *“há confiança nas capacidades do grupo para superar positivamente as dificuldades”*, tendo 100% dos professores respondido «sempre» e «frequentemente» nos dois períodos de avaliação, enquanto alunos e professores revelaram uma evolução positiva do seu elevado grau de concordância, de 53% para 79% e de 79% para 85% respectivamente (cf. Parte IV, 7.2, Quadro 42; Gráfico 28).

Esta evolução positiva resulta, quer do optimismo e confiança contagiante da DT, defensora convicta da incondicional educabilidade e perfectibilidade humana, como do trabalho conjunto desenvolvido entre pares e inter-grupos de participantes, propiciador de apoio e solidariedade nas dificuldades, capaz de superar medos e angústias, vencer obstáculos e olhar o futuro com mais confiança e sentido positivo;

k) Um elevado e progressivo aumento dos graus de concordância «sempre» e «frequentemente» à afirmação *“é estimulada a iniciativa individual e o grupo apoia os esforços dos seus membros para que desempenhem bem as suas responsabilidades”*, com a concordância de 100% dos professores, nos dois períodos de avaliação, e com uma evolução da concordância dos alunos, de 58% para 84%, e dos EE, de 82% para 100% (cf. Parte IV, 7.2, Quadro 43; Gráfico 29).

Estes resultados confirmam o PEF como tempo e espaço de encontro-relação progressiva entre a Escola e a Família, espaço de verdadeira comunidade com caminhos solidários de aprendizagem recíproca, na qual cada um se sente envolvido e implicado,

apoiado e acarinhado num processo de co-autoria, em que o todo é necessariamente mais e melhor do que a soma das partes.

Fazendo da Escola uma verdadeira comunidade educativa que interage, pensa, decide, planifica, ... e vive (Baptista, 2005), o PEF apresentou e cumpriu desafios claros: a criação de uma relação de proximidade, confiança e trabalho conjunto entre professor-educador/alunos/EE; a motivação dos alunos e das suas famílias para se influenciarem positiva e mutuamente, no sentido de se empenharem num percurso global de desenvolvimento, no qual a Escola surgia como parceira.

2. Os EE, no questionário de avaliação final, explicitaram os aspectos que mais valorizaram no PEF:

a) “O incentivo à participação dos educadores nas actividades escolares, mantendo-os interligados, partilhando experiências e preocupações.” (T4EE6);

b) A aproximação e contacto mais próximo com os professores, o diálogo e a troca de opiniões, bem como o trabalho conjunto entre professores e EE, propiciador de maior participação dos EE com e na Escola (cf. Parte IV, 7.3).

“A troca de experiências entre pais e professores ajuda a perceber que não estamos sós. Por vezes, as angústias são comuns a todos e isso ajuda a ultrapassar alguns obstáculos. O lado humano do projecto é importante.” (T4EE12);

c) A aproximação com os outros EE, a troca de experiências entre pares, bem como o esforço desenvolvido para ajudar e melhorar o percurso escolar dos educandos (cf. Parte IV, 7.3). “A união que existiu entre todos os EE presentes.” (T4EE18);

d) A promoção de um maior relacionamento familiar, entre EE e educandos.

“O relacionamento com o meu filho passou a ser diário, quer em termos de estudo, quer noutros assuntos do dia-a-dia. Considero que através deste projecto foi possível aumentar, aos poucos, a aproximação entre mim e o meu filho.” (T4EE19);

e) A responsabilidade incutida às partes envolvidas, essencialmente aos EE e professores, e o maior conhecimento do que se passa na escola (cf. Parte IV, 7.3).

“A colaboração dos pais neste projecto permite uma maior interacção com o mundo escolar dos nossos filhos, motivando-nos a realizar da melhor forma possível a nossa prestação e empenho.” (T1EE14);

f) O sentido de responsabilidade incutido aos alunos;

g) O prazer e o orgulho do trabalho com os professores e com os seus pares, para resolver os problemas dos educandos, dando o seu contributo para melhorar o seu percurso escolar;

h) O trabalho dos professores participantes e, em particular, o trabalho da DT, realçando o carácter humano que inscreveu em todo o processo do PEF (cf. Parte IV, 7.3)

“Valorizo o trabalho de todos, mas principalmente o trabalho dos professores. Foi com muita admiração que encontrei todos os esforços desenvolvidos pelos professores.” (T4EE13)

“Quero aqui realçar a DT e não podendo deixar de o fazer, pelo empenho e dedicação que sempre teve, pela disponibilidade, afecto e carinho para com as turmas do 9º1 e do 9º4. Um muito obrigado.” (T4EE9)

Estes comentários, e tantos outros que constituem a análise de conteúdo realizada (cf. Apêndice XXII), espelham os efeitos colaterais resultantes de uma investigação desenvolvida em contexto escolar: o reconhecimento acrescido pelo trabalho do professor.

O envolvimento do professor-investigador, neste caso a DT, trabalhando directamente com as famílias, cria um forte relacionamento de proximidade, tornando-se rosto de hospitalidade e atenção, disponível para ouvir, sem julgar; braço para amparar e auxiliar no caminho, tantas vezes de desalento e de contornos pouco definidos; voz de esperança confiante que, ora segreda ora apregoa, a pedagogia da alma (do latim *anima*), aquela que anima como princípio de vida, que transmite a alegria de quem acredita no optimismo que se educa e se conquista, um optimismo que não é dado genético que alguns têm a sorte de possuir, mas sim conquista que resulta da disciplina do agir bem, da prática de ser construtivo e por isso humanizante.

Desta relação de mais e melhor humanidade, construída pelo olhar de vidas que se cruzam e se tocam na valorização do Outro na sua dignidade de ser pessoa humana, onde não há lugar para a indiferença, fecunda-se a responsabilidade e o empenho pelo desenvolvimento e felicidade do Outro, aquele em quem eu me reconheço e me faz próximo.

Nasce um novo modelo de relacionamento tecido de fios entrelaçados de amor e exigência, de proximidade e competência, de apreço pelo Outro valorizado na sua singularidade de ser, de garra pelo presente e desejos de futuro, em que a inteligência é colocada ao serviço da sabedoria quando abraça a empresa de conduzir o Outro a ser caminhante nos trilhos da sua própria história, da sua própria vida (cf. Parte IV, 11)

3. Os diferentes participantes, alunos, EE e professores, destacaram as principais dificuldades que encontraram ao longo de todo o percurso do PEF:

a) A imaturidade e falta de empenho dos alunos, a sua resistência à mudança, foram as dificuldades que receberam a unanimidade da atenção e preocupação dos participantes, incluindo os próprios alunos (cf. Parte IV, 7.4).

“ (...) O representante dos pais referiu que os objectivos pretendidos não foram atingidos, apesar do esforço dos pais; entende que da parte dos alunos, o esforço e a vontade não foram suficientes. A representante dos pais, sublinhou que o Projecto é interessante e foi levado a sério por alguns pais e professores, mas os alunos não corresponderam devidamente e os objectivos ainda não foram atingidos. Entende que, apesar das expectativas goradas e das decepções, pessoais, verificadas, não há que desistir. Os alunos não aproveitaram as oportunidades. (...)

A representante dos alunos referiu que os alunos, na generalidade, entendem que os pais e os professores se empenharam, mas eles não aproveitaram, não se esforçaram por atingir os objectivos e não corresponderam às oportunidades que lhes fornecem. Os professores do Conselho de Turma partilham a mesma opinião dos representantes dos pais e dos alunos e também lamentam a não participação de alguns pais, o que poderia fazer a diferença para um maior sucesso do Projecto.” (Acta CT T4, 30/03/2009)

b) A ausência de alguns EE no PEF é referida, pelos seus pares e professores, como um dos entraves a um maior sucesso.

“Acho que se os pais dos meninos tivessem vindo logo no início do projecto e continuado, os resultados seriam muito melhores.” (T4EE3)

“Lamentamos a falta de participação no projecto de alguns pais dos alunos mais problemáticos, o que estará a dificultar o sucesso mais rápido do mesmo.” (T4EE7);

c) A falta de empenho de alguns EE, a sua resistência à mudança e a responsabilização dos professores pelo insucesso dos educandos, são entraves ao PEF referenciados pelos próprios EE.

“Continua a haver muita resistência à mudança por parte dos pais.” (T1EE1)

“Honestamente, eu julgo que da parte do projecto está tudo programado com «cabeça, tronco e membros». O que há a fazer é da parte dos educadores: serem assíduos e interessados nas reuniões. Infelizmente nota-se a falta de muitos e provavelmente dos que deveriam participar.” (T1EE12)

“Na minha opinião, o papel dos pais na participação deste projecto, tem de ser um papel de honestidade e transparência, porque só assim se consegue chegar ao fundo das questões.” (T1EE15)

“Falta de empenho dos encarregados de educação em relação aos educandos, pois não encaminham profundamente os educandos.” (T4EE18)

“Enquanto os pais continuarem a responsabilizar os professores pela falta de empenho dos filhos e pelos seus maus resultados, continuaremos a ter muitas dificuldades em atingir positivamente os objectivos.” (T1REE)

Estes comentários, e tantos outros que constituem a análise de conteúdo (cf. Apêndice XXII), evidenciam o PEF como um construto, dinâmico e reflexivo, aberto e atento a uma pluralidade de horizontes, em busca de sentido, onde cada interveniente reconhece o seu papel, avalia e é avaliado num percurso de exigência crescente, apostado num presente feito de medidas simples e passos tateantes, de melhorias progressivas, com o olhar posto num horizonte de mais e melhor desenvolvimento humano.

Pelo olhar lançado sobre toda a dinâmica de construção, implementação e contínua avaliação do PEF, reconhecemos-lhe várias das qualidades enunciadas por Alonso (2006) como indicadores de uma cultura de projecto de Escola: a sua (re)construção alicerçada em processos colaborativos de investigação e avaliação reflexiva; o envolvimento dos agentes da comunidade educativa - alunos, EE e professores - na sua dinâmica de (re)construção, implementação e avaliação; o conhecimento e partilha das metas/finalidades a atingir orientadas por princípios e objectivos; a regulação participada dos percursos de aprendizagem; a avaliação contínua e formadora dos processos desenvolvidos, por comparação com os resultados alcançados, sempre em busca de trilhar melhores caminhos de sucesso e de desenvolvimento integral e harmonioso.

Imbuídos deste espírito avaliativo e crítico, impõe-se reflectir também sobre as fragilidades e limitações do PEF, avaliar o que ficou por fazer, o caminho que ficou por calcorrear. Desde logo, se afigura como limitação o facto de não ter conseguido trazer à sua dinâmica de trabalho colaborativo todos os EE e todos os professores das duas turmas.

Relativamente aos EE, muitos dos que não participaram activamente no PEF, iam dele actualizando o conhecimento, quer pelas informações da DT, enviadas pelos alunos ou comunicadas nos contactos individuais, quer pelos relatos dos seus educandos, verdadeiros *go-between* (Perrenoud, 2001) entre a Escola e a Família. Alguns EE demonstraram curiosidade pelas actividades desenvolvidas, mas a vida feita de dias acorrentados a múltiplos afazeres que geram cansaço e saturação, misturados com algum comodismo e acomodação, impediam-nos de romper com a sua mesmidade e aventurar-se nos caminhos do trabalho colaborativo e do frente a frente com o diferente. A acrescentar a esta situação, os EE sentiam que os seus filhos estavam inteiramente integrados e incluídos no PEF, beneficiando também do trabalho realizado. Afigura-se como uma hipótese bastante provável que se o projecto tivesse continuidade no tempo, no ano seguinte seria maior o número de EE participantes, uma vez que as melhorias na aprendizagem e na formação

peçoal dos educandos, o seu entusiasmo pelas actividades desenvolvidas e o contágio dos outros EE estavam a transformar-se em aliciantes convincentes.

No que diz respeito aos professores, encontramos posturas diferentes face à dinâmica do PEF. O grupo dos professores participantes, a quem tinha sido concedido no seu horário um tempo de 45 minutos semanais da componente não lectiva para colaborar no PEF, revelou uma postura de acolhimento e simpatia pelas diferentes actividades dinamizadas, disponíveis para marcar presença nas reuniões mensais, encarando positivamente a presença dos EE na Escola. Apesar disso, nas reuniões assumiam-se mais como observadores, ou quando muito, auxiliares de um processo que entendiam ser da responsabilidade da DT, intervindo quase só quando interpelados por ela ou pelos EE. Efectivamente, não assumiram o projecto como seu, não se sentiram, ou pelo menos não se revelaram, verdadeiros co-autores do seu desenvolvimento e sucesso. Quando, em momentos de avaliação do PEF, pelos questionários ou nas reuniões de Conselho de Turma, lhes era solicitado um comentário, na maioria das vezes demonstravam algum recato em expressar as suas opiniões, para além do essencial, sendo disso prova a ausência de resposta nos itens de resposta aberta dos questionários de avaliação da implementação do PEF. O grupo dos professores não participantes, a quem a DT dava conhecimento das dinâmicas desenvolvidas ao longo do percurso, em conversas individuais, por via electrónica e nas reuniões formais de Conselho de Turma, revelava também algum constrangimento quando solicitados a manifestar-se sobre o PEF. A DT sentiu em alguns professores um certo desconforto pela ampla abertura da Escola aos EE e pela possibilidade destes os poderem interpelar ou questionar directamente nas reuniões trimestrais; sentiu em alguns, uma certa dificuldade no fornecimento atempado de informações individualizadas sobre os alunos. Com os professores, o PEF foi sempre o projecto e o trabalho da DT com os seus alunos e as famílias. Não conseguiu atingir o estatuto de «nosso projecto».

“Relativamente ao Sarau Cultural, a professora de Língua Portuguesa definiu-o como muito positivo, pois foi o culminar, com sucesso, de uma coordenação de trabalho em equipa entre a Directora de Turma e os pais, demonstrando empenho, dedicação e reconhecimento do trabalho da equipa de docentes da turma.” (Acta CT T1, 15/06/2009)

Outra situação que se afigura como fragilidade do PEF relaciona-se com a postura do Conselho Executivo. No início de todo o processo, quando a DT apresentou o projecto ao Presidente do CE, ele mostrou-se interessado na sua implementação, tendo tecido elogios à pertinência das suas finalidades e modalidades de concretização, que se integravam nas do PEE, diligenciando para que se tornasse possível a sua implementação: pela inclusão do PEF no PAA e inerente aprovação no Conselho Pedagógico; pela cedência de um tempo de

45m semanais a cada professor participante, retirado da componente não lectiva; pela autorização dada à DT para convidar os SPO da escola para colaborar com o projecto; pela disponibilidade de espaços físicos para as reuniões mensais, para as sessões de formação TIC para os EE, para os ensaios dos EE para o Sarau Cultural; pela autorização para usar os materiais e equipamentos necessários (fotocópias, material informático e audiovisual, etc.). Ao longo do tempo de implementação do PEF, a DT entregou mensalmente ao Presidente do CE as convocatórias, actas e registos de presenças de cada reunião, conforme tinha sido acordado e no sentido de conferir seriedade e oficialidade a todo o percurso do PEF; algumas vezes convidou o Presidente do CE para as reuniões, facto que nunca se veio a concretizar. Não tendo encontrado qualquer entrave físico e oficial à implementação e desenvolvimento do PEF, a DT não sentiu o envolvimento e interesse efectivo, revelado pela presença nas actividades dinamizadas, pelo questionamento, sugestão ou crítica de algum dos membros do CE.

Neste contexto, impõe-se perguntar o que é que faltou para que a Escola tivesse tomado conhecimento e consciência das aprendizagens do PEF?

Apesar de, no seu conjunto, enquanto estrutura colectiva, a Escola tivesse dificuldade em conhecer efectivamente e tomar consciência das aprendizagens e vantagens resultantes das dinâmicas do PEF, por ter dificuldades em identificar e tomar consciência das aprendizagens globais porque também tem dificuldades em agir como corpo colectivo (Candeias, 2007), talvez a postura de discrição da DT tenha contribuído para que tal acontecesse. Querendo, por um lado, dar protagonismo aos alunos e às famílias, lançando-os para a linha da frente da acção e participação, garantindo-lhes apoio e segurança na retaguarda, apostando no incentivo à sua autonomia e responsabilidade cívica. Receando, por outro, parecer ter desejos de protagonismo e promoção pessoal, num tempo de tanta inquietação, instabilidade e até desconfiança entre pares, decorrente do famigerado e nebuloso processo de avaliação dos professores, a DT optou por ser, sempre que possível, uma figura de segunda linha, agindo ao nível interno e nos bastidores, longe dos olhares de quem era externo ao processo do PEF. Decorrente desta postura, não existiu uma ampla divulgação e explicitação externa das aprendizagens, conquistas e resultados do PEF fora de portas dos Conselhos de Turma, das reuniões com os EE e com os alunos. Faltou a oficialização dos convites ao CE para as reuniões com os EE e para o Sarau Cultural, dando-lhes a conotação de convocatória.... Faltou solicitar aos professores uma avaliação final do PEF, à semelhança do que aconteceu com os EE (através de questionário) e com os alunos (pela reflexão em FC). Talvez tenha faltado a campanha de *marketing* e o *show off* exigidos por quem queira publicitar e ver reconhecida uma acção ou intervenção... o que,

definitivamente, não fazia parte do perfil da DT que viveu o PEF como caminho de resolução e superação de problemas concretos dos seus alunos e famílias, apostada em marcar positivamente as suas vidas e, por essa via, a sua comunidade escolar.

Sem dúvida que zoaram pelos corredores e pelas conversas de professores e alunos comentários e opiniões sobre o PEF. Sem dúvida que foram levadas, pelos professores que nele trabalharam, memórias e imagens do PEF até outras escolas. Passaram para o Jornal da ESG notícias da DT e testemunhos de EE e alunos sobre as vivências experienciadas durante o PEF (cf. Parte III, 6.3.7). Ainda hoje, nos Conselhos de Turma constituídos por professores que leccionaram as turmas do PEF, nas reuniões de EE em que estão presentes EE que participaram no PEF, nas turmas onde existem alunos do PEF, muitos são os exemplos referidos de estratégias implementadas pelo PEF como sugestão-solução para algum problema ou entrave ao sucesso, como forma de chegar aos alunos desmotivados, de acreditar na mudança positiva, mesmo em ambientes de muitas dificuldades. Não raras vezes chegou ao conhecimento da DT que o seu nome tinha sido referido na reunião da turma x e y, por EE que afirmaram ser possível mudar o percurso de alunos desmotivados e com muitas dificuldades, porque isso já tinha acontecido com outras turmas da professora (...), com o PEF. E foi desta forma que a consciência e interiorização das aprendizagens do PEF ficaram gravadas, a fio de vida vivida na primeira pessoa, nos alunos e nas famílias participantes, que delas falam e com elas contagiam outros. Neles, as aprendizagens saltaram para fora dos muros da sala de aula e da escola e transformaram-se na própria vida, no ser e no estar na Escola e nos caminhos que vão trilhando.

Sem dúvida, o PEF fez memória, mesmo naqueles que teimaram em fazer um esforço para ficar indiferentes; foram beliscados pela dúvida e pela inquietação; abalados nas suas seguranças e certezas; questionaram a sua forma de ser e estar na Escola, como profissionais, como alunos ou como primeiros educadores. As famílias mudaram no seu relacionamento, entre si e com a Escola; tornaram-se mais exigentes e atentas.

Nos participantes do PEF, ficou a certeza de que ensinar e aprender é uma aventura nunca encerrada, na qual todos devem oferecer e receber, como aprendizes de *ser mais e melhor*.

E foi este o caminho dos contributos do PEF para melhorar as práticas e as concepções, proporcionando uma nova forma de actuação na resolução do problema do insucesso escolar. Apostou numa Escola aberta ao meio, que marca o mundo exterior e se afirma capaz de acolher dentro de si mesma, a interpelação que lhe chega de fora. Uma Escola em que cada interveniente teve de reconhecer o seu papel, de uma forma reflexiva e dinâmica, assumindo o desafio ético de construir laços de co-responsabilidade, alicerçados

no diálogo e na colaboração, num caminho de exigência crescente que tem por horizonte o desafio maior de educar para a humanidade.

Pelo estudo do PEF conhecemos um novo modelo de projecto socioeducativo de colaboração Escola-Família, alicerçado num novo modelo de relacionamento, capaz de aproximar e fazer interagir positivamente as duas instâncias primordiais e responsáveis pela educação-formação integral e harmoniosa das crianças e jovens; capaz de fecundar «matéria-prima humana» de excelência, feliz e confiante, resiliente e ousada, solidária e empreendedora, para uma sociedade sedenta de humanidade compartilhada e futuro positivo.

Encontrando soluções para responder à necessidade real de melhorar o sucesso escolar dos alunos, envolvendo e afectando as pessoas nas suas relações com a Escola e com a educação em geral, pela dinamização de um conjunto de estratégias de colaboração Escola-Família para promover e otimizar os recursos e as potencialidades de cada um dos envolvidos, o PEF revelou-se um caminho seguro para alcançar mudanças e inovações, para estruturar a intervenção, traduzindo-se numa experiência única de proximidade e encontro, alicerçada por laços de afecto e cumplicidade, continuamente renovados e apertados pela entrega exigente, capaz de reconfigurar e humanizar a comunidade e cada participante, favorecendo a construção de um horizonte comum, pessoal e colectivamente construído.

Pelo PEF, a colaboração Escola-Família constituiu-se como uma via de dois sentidos, frequentada pela prática do envolvimento acolhedor, da participação respeitosa e da cooperação responsável entre as duas instâncias, sendo notório o movimento nas duas vias: Escola-Família e Família-Escola. Desta forma, o PEF é um projecto socioeducativo inscrito numa concepção de Escola-eixo vertebrador de adequação às condições sociais e culturais e às necessidades mais relevantes da situação; uma Escola verdadeira comunidade educativa, na qual se crê que a colaboração entre professores, famílias e comunidade pode ser um meio eficaz para superar o distanciamento da Escola, procurando cada um descobrir o seu próprio caminho de colaboração (Zabalza, 1998).

Da aprendizagem interiorizada com o PEF e das várias sugestões dos alunos e EE (cf. Parte IV, 9.2), evidencia-se a necessidade e as vantagens de iniciar este novo modelo de projecto socioeducativo de colaboração Escola-Família em simultâneo com o início do ciclo de ensino, neste caso o 3º Ciclo, no 7º ano de escolaridade, dando-lhe continuidade ao longo de todo o Ciclo, até ao 9º ano. Esta necessidade deriva de ser um projecto abrangente e congregador de múltiplas valências, que apela à aproximação e colaboração de diferentes agentes do processo educativo; um projecto que implica mudanças de atitudes, hábitos e

rotinas; que promove a interiorização de valores e a assumpção de compromissos, realidades humanas que exigem tempo de continuidade para interiorizar e consolidar todas as aprendizagens e transformações; tempo de reflexão para conhecer(-se) e compreender(-se); tempo de adaptação para mudar e apreciar os resultados; tempo de maturidade para persistir no positivo e transformar o que não dignifica. É que as mudanças humanas para *ser mais* e *agir melhor* exigem tempo para serem gravadas no carácter de cada um, de modo a gravar o seu *modus vivendi*, transformando-se em vida para o futuro.

Da aprendizagem interiorizada com o PEF evidencia-se também o papel de charneira imprescindível do director de turma, que se configura como verdadeiro cerne de toda a dinâmica de aproximação, comunicação e interacção entre os diferentes agentes do processo: alunos, professores, famílias, outros membros da comunidade escolar e da comunidade local, assumindo na sua plenitude as funções e qualidades que lhe são atribuídas pela legislação e pela literatura de referência (cf. Parte I, 2), pelo que a atribuição de tal cargo deve ser alicerçada em competências humanas e sociais, para além das profissionais, e não como meio para completar o horário do professor.

Ao apresentarmos a proposta de um novo modelo de projecto socioeducativo com a duração do ciclo de estudos, correspondente a três anos, naturalmente se desenha a necessidade, feita exigência, da continuidade do cargo de director de turma durante o mesmo período de tempo, de forma a poder conduzir todo o processo de implementação do projecto, acompanhando os alunos e suas famílias ao longo do ciclo, facto que vai de encontro ao preconizado por Marques (2002) quando afirma que ao director de turma cabe uma orientação continuada da vida escolar dos alunos, tendo como objectivo contribuir para melhorar a relação educativa. Neste novo modelo, o director de turma assume-se como mediador pedagógico de excelência, verdadeiro rosto da Escola que acolhe alunos e famílias; adulto de referência que exerce influência e autoridade pelo que é e pelo que vive, pela forma como age e como se relaciona com os outros, pelas suas atitudes, mais do que pelos seus discursos. O director de turma, educando pelo exemplo, é reconhecido na sua autoridade pelos seus colegas, pelos alunos e famílias, criando oportunidades para o estabelecimento de relações de proximidade e envolvimento com os diferentes actores implicados no processo educativo (cf. Parte I, 2.2).

Neste sentido, o novo modelo de projecto socioeducativo com 3 anos de duração, sob a orientação do mesmo director de turma, possibilitará:

1. Acolher afectivamente os alunos e acompanhá-los numa nova etapa do seu percurso escolar, promovendo a sua integração na turma e na escola, acompanhando a sua evolução e desenvolvimento ao longo do ciclo, em todos os aspectos da sua formação: o desenvolvimento pessoal, a socialização, as aprendizagens curriculares e cívicas, a orientação escolar e vocacional;

2. Aceitar com serenidade e sem pressas os ritmos de mudança e de crescimento, necessariamente diferentes, de cada um, (re)estabelecendo objectivos individuais e colectivos adequados, tendo em vista a promoção do sucesso escolar, não só para os alunos com mais dificuldades, mas também para os alunos com médios e bons resultados;

3. Amparar os avanços e recuos próprios de quem caminha, animando a jornada com esteios de confiança, optimismo e exigência, elogiando os esforços e as conquistas, nunca perdendo de vista o horizonte que se deseja alcançar – uma educação integral e harmoniosa;

4. Ter o tempo como grande aliado num percurso de paciência e perseverança para a construção da excelência e da perfeição de cada um, tempo para «dar tempo ao tempo» para se observar resultados positivos, significativos e que perdurem pela vida;

5. Promover uma relação pedagógica com abertura e atenção ao Outro e ao seu contexto familiar, compreendendo as dificuldades e o empenho desenvolvido pelas famílias;

6. Acolher com afectividade as famílias e apoiá-las nesta nova etapa do seu percurso familiar, num ambiente de respeito pela sua individualidade de ser, no tempo e na forma de colaboração, mostrando disponibilidade para trilhar caminhos comuns, progressivamente mais efectivos e eficazes, alicerçados na abertura à partilha de experiências, de dificuldades e sucessos, em contactos individualizados e/ou colectivos;

7. Ouvir as famílias nos seus problemas e opiniões, bem como os seus representantes nas reuniões de Conselho de turma, levando em consideração as suas sugestões, depois de devidamente reflectido e avaliado o seu contributo para o bem comum e para a dignidade da pessoa;

8. Orientar a intervenção e acção por finalidades bem definidas e conhecidas por todos, concretizáveis pelo estabelecimento de objectivos lúcidos e possíveis de alcançar num tempo determinado, deixando sempre caminho aberto para a reavaliação e reformulação dos mesmos, de acordo com as contingências do percurso e dos seus autores, nunca esquecendo que o caminho se faz caminhando;

9. Proporcionar às famílias oportunidades de reflexão e debate, oficinas de formação com professores ou outros agentes da comunidade escolar e/ou entre pares, de acordo com as suas necessidades e interesses, num clima de proximidade e respeito, despidido de qualquer pretensão ou preconceito de superioridade ou inferioridade;

10. Convidar as famílias a participarem nas actividades promovidas pela Escola, e responder com solicitude às propostas/convites provenientes das famílias, proporcionando oportunidades de mútua aprendizagem e de interacção enriquecedora para quem dá e para quem recebe, favoráveis à concretização de plataformas de colaboração e confiança, alicerces de uma verdadeira comunidade de aprendizagem;

11. Desenvolver uma pedagogia da autonomia, vivendo a prática educativa como um exercício constante favorável à produção e ao desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos, promovendo experiências estimuladoras de decisão e de responsabilidade (Freire, 2009), experiências de exigência e perseverança, onde se evidencie o respeito pela liberdade e ritmo de cada um, implicando-o na resolução dos seus próprios problemas, reconhecendo a sua capacidade de mudança, abrindo-lhe horizontes optimistas de esperança e de mais humanidade;

12. Praticar um novo modelo de relacionamento rico de humanidade, com os alunos e entre alunos, com as famílias e entre famílias, com os professores e entre professores, promovendo a alfabetização da afectividade e da ternura (Jares, 2007), da alegria e da felicidade, em que cada um é singular e insubstituível, porque amado; em que o perdão sendo a expressão do amor impele a querer *ser mais e melhor*; fazendo anular a competição desumana e individualista perante a riqueza enriquecedora da cooperação e da complementaridade para servir o Outro e ser solidário; em que as dificuldades são assumidas e enfrentadas como hipóteses de crescimento e desafios a vencer numa caminhada que não é solitária, mas solidária;

13. Concretizar a possibilidade de uma verdadeira educação para a cidadania, praticando e compreendendo a educação como direito social, nas suas vertentes de desenvolvimento e aperfeiçoamento pessoal, de inclusão social com autonomia, de participação na construção, manutenção ou transformação da ordem social (Santos, 2003), contribuindo para desenvolver e potenciar a humanidade.

Assim, desenhamos uma Escola que é um mundo com lugar para muitos mundos, um sistema vivo capaz de se recriar a si mesma, crescendo e evoluindo constantemente, formando novas relações com os seus objectivos e com os estímulos do meio envolvente

(Senge, 2005), convertendo-se numa comunidade de vida democrática, na interacção com sujeitos capazes de iniciativas, em liberdade e responsabilidade.

Pensamos ter contribuído para o desenvolvimento da investigação na área das Ciências da Educação, levados pela exigência da ética profissional docente, pautada pelo inconformismo e inquietação reflexiva, alicerçada na responsabilidade da decisão e do compromisso na intervenção, assumindo o desafio de orientar caminhos de desenvolvimento humano e pessoal, num mundo que se quer pleno de humanidade.

Querendo continuar a caminhar pela vida na convicção de que é possível intervir para melhorar, de que é possível e preciso mudar, sustentando a mudança na aprendizagem....

Querendo continuar na ousadia de praticar a abertura ao Outro, no respeito e valorização da sua dignidade e capacidade de marcar o mundo....

Desejando complementar e enriquecer a consciência de ser Homem pleno de humanidade, com a responsabilidade de ser Homem de prática social...

Abrem-se novos horizontes de intervenção e de investigação: para além da perspectiva, já enunciada, de implementar um novo modelo de projecto socioeducativo que acompanhe os alunos e suas famílias ao longo do 3^a Ciclo, abre-se uma outra perspectiva: a de dirigir o olhar para o Ensino Secundário, dotando-o de projectos socioeducativos de ancoragem para jovens e famílias que chegam desejosos de futuro positivo e integral, cada vez mais divorciados da orientação para a competência e exigência, cada vez mais órfãos de referências humanas e humanizantes.

Projectos socioeducativos alicerçados em práticas de ensino-aprendizagem como experiência total de humanidade e humanização, capazes de fornecer aos jovens a cartografia para desvendarem e conquistarem o seu lugar num mundo transtornado pela complexidade e mudança, amnésico da sua vocação de humanidade solidária e feliz, confundido na hora de estabelecer objectivos para o amanhã.

Projectos capazes de acolher e fermentar a generosidade e busca intrínsecas da juventude, fornecendo ferramentas de orientação que norteiem os jovens pelas rotas dos valores fundamentais, intemporais e universais de referência, para que possam abraçar e construir uma vida com sentido em qualquer lugar deste mundo.

A grande certeza que fica deste trabalho é o caminho de intervenção social, comprometida, reflexiva e transformadora, que confere êxito aos educadores...

A aprendizagem de ser peregrino da vida, do Outro e com o Outro, em busca de respostas educativas e democráticas.

Bibliografia

Bibliografia citada

- Afonso, N. (1994). As famílias no novo modelo de gestão das escolas. *Revista ESES*, 5 Janeiro, p. 31-51.
- Aguilar, P. F. (2006). Docentes y familia podrán co-laborar? In *Revista Avances en Supervisión Educativa*, 2. Madrid. Acedido em 22 de Junho de 2011 em http://adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=68&Itemid=29.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? In J. O. Formosinho (Org.) *A supervisão na formação de Professores. Da sala à escola* (p.217-238). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. P. Campos (Org.). *Formação profissional de professores no ensino superior* (p. 21-30). Porto: Porto Editora.
- Almeida, L. S. & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. (3ª ed.). Braga: Psiquilíbrios.
- Alonso, L. (2006). *O currículo e a inovação das práticas: Um estudo sobre tendências das mudanças curriculares no contexto da reorganização curricular do ensino básico*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança / Instituto de Estudos da Criança.
- Alves, J. M. (1993). *Organização, gestão e projecto educativo de escola*. Porto: Edições ASA.
- Augé, M. (2007). *Não-lugares. Introdução a uma antropologia da sobremodernidade*. Lisboa: 90 Graus Editora.
- Azevedo, J. (2007). *A Vida toda para aprender; oportunidades e desafios. Os desafios das novas oportunidades de aprendizagem ao longo da vida: orientar, qualificar, certificar*, p. 19-22. Porto: Delegação regional do Norte do Instituto do Emprego e Formação Profissional.
- Azevedo, J. (2003). *Cartas aos directores das escolas*. Porto: Edições ASA.
- Azócar, A. R. (2006). *Globalización y educación*. Disponível em <http://www.analitica.com/va/economia/opinion/4043415.asp>.
- Baptista, I. (2007). Vidas que (se) contam. *Jornal a Página da Educação*, 163(16), p. 6.

- Baptista, I. (2006). *Problemas, dilemas e desafios éticos na intervenção socioeducativa*. Acedido a 25 de Março de 2008 de <http://www.ibaptista.com>.
- Baptista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro: A educação como compromisso ético*. Porto: Profedições.
- Baptista, I. (2004). Cultura escolar e cidade educadora. *Jornal a Página da Educação*, 130(13), p. 33.
- Baptista, I. (2002). Os professores como agentes de proximidade - o diálogo como exigência ética. *Jornal a Página da Educação*, 118(11), p.6.
- Baptista, I. (2001). O Educador como Adulto de Referência. *Jornal a Página da Educação*, 107(10), p.21.
- Baptista, I. (1999). *As Cidades e os rostos da hospitalidade. Educação social – as cidades e os rostos da exclusão*. Porto: Universidade Portucalense e Infante D. Henrique.
- Barbier, J.M. (1993). *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora.
- Barbier, J. M. (1991). *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora.
- Barbier, J.M. (1985). *Analyser les demarches de recherché, education permanente*, 80, p. 106-107.
- Barroso, J. (2007). *As escolas face a novos desafios*. Lisboa: IGE
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J. (1992). Fazer da escola um projecto. In R. Canário (Org.). *Inovação e projecto educativo de escola*. Lisboa: Educa.
- Bauman, Z. (2006). *Confiança e medo na cidade*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Bernstein, B. (2000). Das Pedagogias aos Conhecimentos. *Educação, Sociedade e Cultura*, 15, 2001, p. 9-17.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Londres: Taylor & Francis.
- Blasi, C. H. (1996). Bronfenbrenner y los modelos ecológicos. In R. A. C. Estevan & C. H. Blasi (1996). *Contextos de desarrollo psicológico y educación*. (cap. V). Málaga: Ed. Alijibe
- Bloom, B. S. (1981). *Características humanas e aprendizagem escolar*. Porto Alegre, Rio de Janeiro: Editora Globo.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, (339), p. 119-146. Acedido a 19 de Abril de 2011 em http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/material_complementario.htm.
- Bolívar, A. (2000). A educação em valores: O que aprendemos com o seu esboço e o seu desenvolvimento curricular em Espanha? In F. Trillo (Coord.). *Atitudes e valores no ensino*. (p. 123 – 170). Lisboa: Instituto Piaget.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas (Original publicado em 1979).
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1986). The ecology of the family as a context for human development. *Development Psychology*, 22, p. 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas. (Original publicado em 1979)
- Candeias, M. I. T. (2007). *Passo a passo, no interior do projecto. Um estudo sobre a inteligência da escola*. Tese apresentada ao Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho para obtenção do grau de doutor, orientada por Cândido Varela de Freitas.
- Caria, T. H. (Org.). (2002). *Experiência etnográfica em Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Caria, T. H. (2000). A mediação intercultural no debate sobre a relação ciência e acção social. *Educação, Sociedade & Culturas*, 14, p. 89-102.
- Caria, T. H. (2000a). Aprender a usar a sociologia. In *A cultura profissional dos professores – o uso do conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura da reforma educativa dos anos 90*. (p. 29-65). Lisboa: Fundação Calouste de Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Caride, J. A. G. (2000). Escolas e comunidades na construção de uma sociedade pluralista. In F. Trillo (Coord.). *Atitudes e valores no ensino*. (p. 171 – 214). Lisboa: Instituto Piaget.
- Caride, J. A. G. (1997). Acción e intervención comunitárias. In A. Petrus (Coord.). *Pedagogia social* (p. 222 – 247). Barcelona: Ariel.
- Carneiro, R. (2004). *A educação primeiro*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Carta Educativa do Concelho de Gondomar (2002). In *Anuário Estatístico da Região Norte*. INE 203. Disponível em www.esec-gondomar.rcts.pt

- Carvalho, A. (2001). *O Educador social como sujeito da construção dos direitos humanos. Educação social - Espaços(s) de construção de identidade profissional*. Porto: Universidade Portucalense e Infante D. Henrique.
- Carvalho, A. D. (2000). *A contemporaneidade como utopia*. Porto: Edições Afrontamento.
- Carvalho, A. D. & Baptista, I. (2004). *Educação social. Fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Casal, A. Y. (1996). *Para uma epistemologia do discurso e da prática antropológica*. Lisboa: Cosmos.
- Castro, E. (1995). *O director de turma nas escolas portuguesas. O desafio de uma multiplicidade de papéis*. Porto: Porto Editora.
- Cerqueira, E. T. V. (2008). Escritos de educação por Pierre Bourdieu. *Revista ACOALFAPlp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa*, 2(4). S. Paulo. Acedido a 25 de Novembro de 2010 em <http://www.acoalfaplp.org>.
- Chizzotti, A. (2003). A pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: Evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(002). Braga: Universidade do Minho, p. 221-236. Acedido a 15 de Setembro de 2011 em <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37416210.pdf>.
- Chora, A., Costa, F., Brito, G., & Marques, R. (1997). Direcção de turma e sucesso educativo: A história de um projecto. In D. Davies, R. Marques & P. Silva (Eds.), *Os professores e as famílias: A colaboração possível* (p. 115 - 151). Lisboa: Livros Horizonte.
- Clavel, G. (2004). *As sociedades da exclusão*. Porto: Porto Editora.
- Coates, L. (1997). Using the framework in practice: Stories from the field. In J. L. Epstein, L. Coates, K. C. Salinas, M. G. Sanders & B. S. Simon (Eds.), *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (pp. 26 - 45). Thousand Oaks, California: Sage.
- Cortês, L. (2000). *Ser professor: Um ofício em risco de extinção?* Porto: Edições Afrontamento.
- Coutinho, M. S. (1994), O papel do director de turma na escola actual. *Dossier Rumor*, (1). Porto: Porto Editora.
- Davies, D. (1996). Partnerships for student success. *New Schools, New Communities*, 12(3), p. 14-21.
- Davies, D. (Ed.). (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: Realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Davies, D., Marques, R. & Silva, P. (1997). *Os professores e as famílias - a colaboração possível*. (2ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Delors, J. (Coord) (2005). *Educação, um tesouro a descobrir*. (9ª ed.). Porto: Edições Asa.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1994). Introduction. Entering the field of qualitative research. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research*. (p. 1-17). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Desroche, H. (1981) *Sociétaires et compagnons*. Paris: Editions ouvrières.
- Diogo, A. M. (2002). Envolvimento parental no 1º ciclo: Representações e práticas. In J. A. Lima, (Org.), *Pais e professores: um desafio à cooperação*. (1ª ed., p. 251 – 281). Porto: Edições Asa.
- Diogo, A. M., Serpa, M. D., Caldeira, S. N., Moniz, A. I. & Lopes, M. (2002). Escola & Pais: um projecto de intervenção educativa. In J. A. Lima (Org.), *Pais e professores: um desafio à cooperação*. (1ª ed., p. 283 – 319). Porto: Edições Asa.
- Diogo, J. M. L. (1998). *Parceria escola-família: A caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.
- Domingues, B. (2008). *Podemos e devemos construir o futuro significativo*. Porto
- Domingues, B. (2002). *Aspectos da família e da educação para o futuro*. Porto: Metanoia.
- Duart, J. (1999). *La organización ética de la escuela y la transmisión de valores*. Barcelona: Paidós.
- Epstein, J. L. (1997a). A comprehensive framework for school, family, and community partnerships. In J. L. Epstein, L. Coates, K. C. Salinas, M. G. Sanders & B. S. Simon (Eds.), *School, family and community partnerships* (p 1 - 25). Thousand Oaks, California: Sage.
- Epstein, J. L. (1997b). Involving parents in schoolwork (TIPS) processes. In J. L. Epstein, L. Coates, K. C. Salinas, M. G. Sanders & B. S. Simon (Eds.), *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (p. 200 - 209). Thousand Oaks, California: Sage.
- Epstein, J. L., & Connors, L. J. (1997). School and family partnerships in middle grades and high schools. In J. L. Epstein, L. Coates, K. C. Salinas, M. G. Sanders & B. S. Simon (Eds.), *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (p. 177 - 190). Thousand Oaks, California: Sage.
- Epstein, J. & Sanders, M. G. (2006). Prospects for change: preparing educators for school, family and community partnerships. *Peabody journal of education*, 81(2), p. 81-120.

- Epstein, J. & Sheldon, S. B. (2005). Involvement counts: Family and community partnerships and mathematics achievement. *The Journal of Educational Research*, Março/Abril, 98(4), p. 196-206.
- Epstein, J. & Jansorn, N. R. (2004). School, family and community. Partnerships link the plan. *The Education Digest*. Prakken Publications. Fevereiro, p. 19-23
- Epstein, J. L., Coates, L., Salinas, K. C., Sanders, M. G., & Simon, B. S. (1997). *School, family and community partnerships: Your handbook for action*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Epstein, J., & Connors, L. J. (1994). A colaboração escola e família no 3º ciclo e no ensino secundário. *Revista ESES*, 5, p. 17-22.
- Escola Secundária de Gondomar (2010-2013). *Projecto Educativo*. Acedido a 10 de Julho de 2011 em www.esec-gondomar.rcts.pt
- Escola Secundária de Gondomar (2007-2010). *Projecto Educativo*. Acedido a 19 de Julho de 2008 em www.esec-gondomar.rcts.pt
- Estanque, E. (2002). Um sociólogo na fábrica: para uma metodologia de envolvimento social. In T. H. Caria (Org.). *Experiência etnográfica em Ciências Sociais* (p. 61-76). Porto: Edições Afrontamento.
- Estevan, R. A. C. & BLASI, C. H. (1996). *Contextos de Desarrollo Psicológico y Educación*. Málaga : Ediciones Aljibe.
- Estêvão, C. V., Afonso, A. J. & Castro, R.V. (2006). Práticas de construção da autonomia da escola. Uma análise de projectos educativos, planos de actividades e regulamentos internos. *Revista Portuguesa de Educação*. I.E.P., 9(1), p. 23-57. Universidade do Minho.
- Estrela, A. (2011b). *Estilos de aprendizagem*. Acedido a 19 de Julho de 2011 em <http://www.educare.pt/educare>.
- Estrela, A. (2011a). *A importância do meio envolvente na educação*. Acedido a 3 de Agosto de 2011 em <http://www.educare.pt/educare>.
- Estrela, M. T., & Villas-Boas, M. A. (1997). A relação pais e escola: Reflexões sobre uma experiência. In H. Marchand & H. R. Pinto (Eds.), *Família: Contributos da Psicologia e das Ciências da Educação* (p. 103-116). Lisboa: Educa e autores.
- Fermoso, P. (1994). *Pedagogía social – fundamentación científica*. Barcelona: Herder.
- Fernandes, L. (2002). Um diário de campo nos territórios psicotrópicos: as facetas da escrita etnográfica. In T. H. Caria (Org.). *Experiência etnográfica em Ciências Sociais* (p. 23-40). Porto: Edições Afrontamento.

- Ferreira, F. I. (2003). *O estudo do local em educação: dinâmicas socioeducativas em Paredes de Coura*. Braga: Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho.
- Flick, U. (2004). *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman.
- Freinet, C. (2004). *Pedagogia do bom senso*. (7ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. (ed. especial). São Paulo: Paz e Terra.
- Freund, C. S. (2008), Professores, alunos e suas famílias: uma análise da escola a partir das ideias de Basil Bernstein. *Revista Olhar de Professor*, 11(001). Universidade Estadual de Ponta Grossa, p. 43-62. Acedido a 28 de Novembro de 2010 em <http://redalyc.uaemex.mx>.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). *Teacher development and educational change*. London: The Falmer Press.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Funkhouser, J. E., & Gonzales, M. R. (1997). *Family involvement in children's education: Successful local approaches: An idea book*. National Institute on the Education of At-Risk Students. Acedido a 20 de Novembro de 2010 em <http://books.google.com>.
- Gadotti, M. (1994). *O projecto político-pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania*. Comunicação apresentada na Conferência Nacional de Educação para Todos (Setembro de 1994), Brasília, Brasil. Acedido a 14 de Fevereiro de 2009 em <http://vicenterisi.googlepages.com>.
- Galeffi, D.A. (2001). *O Ser-sendo da Filosofia*. Salvador: Edufba.
- Garbarino, J. (1992). *Children and families in the social environment* (2ª ed.). New York: Aldine de Gruyter.
- Giddens, A. (2008). *Sociologia*. (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Goetz, J.P. & LeCompte, M.D. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Orlando: Academic Press.
- Gómez, J. A. C. (2000). Escolas e comunidades na construção de uma sociedade pluralista. In F. Trillo, (Coord.), *Atitudes e valores no ensino* (p. 171-214). Lisboa: Instituto Piaget.
- Gonçalves, J. L. (2004). Interculturalidade e Personalismo. In E. Nascimento, J. L. Gonçalves, F. Fernandes & P. Leitão, *Da ética à utopia em educação* (p. 69-151). Porto: Edições Afrontamento.
- González, F.E. (1992/1993). Algunas consideraciones epistemológicas en relacion com lla nocion de validez en la investigacion social. *Planiuc*, 11 e 12(18/19), p. 9-40.

- Goyette, G., Lessard-Hébert, M. (1988). *La investigación-acción. Functiones, fundamentos e instrumentación*. Barcelona: Laertes.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. (p. 105-107). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: Sage.
- Haguette, T. M. F. (2005). *Metodologias qualitativas na sociologia*. Petrópolis: Vozes.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Henriques, M. E. F. (2007). Os trabalhos de casa na escola do 1º Ciclo da Luz: estudo de caso. In P. Silva (Org), *Escolas, famílias e lares*. Um caleidoscópio de olhares. (p.211-270). Porto: Profedições.
- Herman, P. (1983). Integral psychology. In V. Haddick (Ed.) *Transcendence and transformation* (p. 95-102). Lanham, MD: University Press of America.
- Hill, M. M. & Hill, A. (2005). *Investigação por questionário*. (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Huberman, M. (1981). Splendeur, difficultés et promesses de la recherche qualitative. In *Education et recherche*, 3(3), p. 233-249.
- Instituto Nacional de Estatística [INE]. *Censos 2001*. Acedido a 25 de Setembro de 2011 em http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=ine_censos_publicacoes.
- Jares, X. R. (2007). *Pedagogia da convivência*. Porto: Profedições.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Laing, R. D. (1983). *A política da família*. (2ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Grao Editores.
- LeCompte, M. & Goetz, J.P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52(1), p. 31-60.
- Legendre, R. (1983). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (1ª ed.). Montreal:Guérin.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (2005). *Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas*. (2ªed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Levinas, E. (2007). *Ética e Infinito*. Lisboa: Edições 70.
- Lima, L. C. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho/IE.
- Lima, J. A. (Org.) (2002). *Pais e professores: um desafio à cooperação*. (1ª ed.). Porto: Edições Asa.

- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- MacGilchrist, B., Myers, K. & Reed, J. (1997). *The intelligent school*. London: Paul Chapman.
- Magalhães, P. (2007). A mediação tecnológica ao serviço da mediação humana. In *Cadernos de pedagogia social – Aprender na e com a vida as respostas da pedagogia social*, I(1), 51-58. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa
- Marques, R. (2008). Aristóteles. *A teoria e a prática da educação*. Acedido a 2 de Outubro de 2011 em <http://www.scribd.com/doc/.../Cap-1-A-teoria-e-a-pratica-da-educacao>.
- Marques, R. (2002). *O director de turma e a relação educativa*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. (1ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Marques, R. (1997a). *A escola e os pais – como colaborar?* (5ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (1997b). Escolas de cinco países procuram alternativas para o sucesso educativo. In D. Davies, R. Marques & P. Silva (Eds.), *Os professores e a família: A colaboração possível* (p. 49 - 53). Lisboa: Livros Horizonte.
- Marques, R. (1997c). Ligar a escola ao meio: Criar redes de apoio aos alunos. In D. Davies, R. Marques & P. Silva (Eds.), *Os professores e as famílias: A colaboração possível* (p. 55 - 60). Lisboa: Livros Horizonte.
- Marques, R. (1997d). O envolvimento das famílias no processo educativo: resultado de um estudo em cinco países. *Revista ESES*, 8, p. 27 - 37.
- Marques, R. (1994). Colaboração escola-famílias: Um conceito para melhorar a educação. *Revista ESES*, 5, p. 4-11.
- Marques, R. (1989). Obstáculos ao envolvimento dos pais nas escolas. *Revista ESES*, 1, p. 43-59.
- Martins, V. (2005). *Seja assertivo – como ser directo, objectivo e fazer o que tem de ser feito: como construir relacionamentos saudáveis usando a assertividade*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Marujo, H. A., Neto, L. M. & Perloiro, M. F. (1999). *Educar para o optimismo*. (16ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Matos, J. F. (2003). Metodologias de Investigação. Acedido a 20 de Julho de 2009 em <http://metodologiasdeinvestigacao.blogspot.com>.
- Matos, P. M., Fontaine, A. M. (1995). As relações escola-família e suas representações: Contributos para uma avaliação ecológica do desenvolvimento da criança. In *Ciências da educação investigação e acção*. II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Actas, p. 185-193.
- Maximiano, A. C. A. (1997). *Administração de projetos: transformando idéias em resultados*. São Paulo: Atlas.

- Mendel, M. (2007). Lugares para os pais na escola – local de desafios – parceria consciente. In P. Silva (Org), *Escolas, famílias e lares*. Um caleidoscópio de olhares. (p.201-210) Porto: Profedições.
- Mendes, J. M. & Seixas, A. M. (2003). Escola, desigualdades sociais e democracia: as classes sociais e a questão educativa em Pierre Bourdieu. *Educação, Sociedade & Cultura*, (19), p. 103-129.
- Merriam, S. B. (2001). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ministério da Educação [ME]. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências essenciais*. Departamento da Educação Básica. Acedido a 20 de Julho de 2009 em www.dgidc.min-edu.pt
- Minuchin, S. (1982). *Famílias: funcionamento e tratamento*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Montandon, C. & Perrenoud, P. (2001). *Entre pais e professores, um diálogo impossível? Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola*. Oeiras: Celta Editora.
- Monteiro, A. R. (2004). *Educação e Deontologia*. Lisboa: Escolar Editora
- Morais, A. M. & Neves, I. P. (2007). A teoria de Basil Bernstein: alguns aspectos fundamentais. *Práxis Educativa*, Julho-Dezembro, 2(002). Universidade Estadual de Ponta Grossa, p. 115-130. Acedido a 28 de Novembro de 2010 em <http://redalyc.uaemex.mx>.
- Naouri, A. (2009). *Educar os filhos. Uma urgência nos dias que correm*. Ed. Livros d’Hoje.
- Nogueira, C. M. M. & Nogueira, M. A. (2002). *A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições*. Acedido a 28 de Novembro de 2010 em <http://www.robertexto.com>.
- Nunes, T. P. B. S. (2004). *Colaboração escola-família para uma escola culturalmente heterogénea*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
- Organização das Nações Unidas [ONU]. (2005). *Comissão de desenvolvimento social*. Centro Regional de Informação das Nações Unidas. Acedido a 14 de Fevereiro de 2009 em <http://www.unric.org/pt>.
- Organização das Nações Unidas [ONU]. (1959). *Declaração dos Direitos da Criança*. Acedido a 14 de Fevereiro de 2009 em <http://www.cnpcjr.pt>.
- Organização das Nações Unidas [ONU]. (1948). *Declaração Universal dos Direitos do Homem*. Centro de Informação das Nações Unidas em Portugal. Acedido a 14 de Fevereiro de 2009 em <http://www.fd.uc.pt>.

- Pacheco, J., Eggertsdóttir, R. & Marinósson, G. (2007) *Caminhos para a Inclusão – um guia para o aprimoramento da equipe escolar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Palos, A. C. (2002). Ir lá para quê? Concepções e práticas de relação entre famílias e jardins-de-infância. In J. A. Lima, (Org.), *Pais e professores: um desafio à cooperação*. (1ª ed., p. 211 – 249). Porto: Edições Asa.
- Paquette, D. & Ryan, J. (2001). *Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory*. Acedido a 14 de Fevereiro de 2010 em <http://pt3.nl.edu/paquetteryanwebquest.pdf>.
- Patrício, M. F. (2002). A escola cultural. Uma resposta à tensão globalização-diversidade. In M. F. Patrício (Org), *Globalização e diversidade. A Escola cultural, uma resposta*. (p. 73-85). Porto: Porto Editora.
- Pena, R. (2003). *Programa de formação MPPO – metodologia de planeamento de projectos por objectivos*. Miscoode. Acedido a 10 de Junho de 2008, em www.arvoredeproblemas.com.
- Pereira, D. (1997). Comunicação escola-família: Qual o papel da oralidade e da escrita? *Educação, Sociedade & Culturas* (8), p. 128-134.
- Peres, A. N. (2000). *Educação intercultural: Utopia ou realidade?* Porto: Profedições.
- Perrenoud, P. (2010). Não existe inclusão eficaz sem diferenciação pedagógica dentro das turmas regulares. *Revista Educação Inclusiva* (1), p. 15-18.
- Perrenoud, P. (2003). Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo. *Cadernos de Pesquisa*, 119, p. 7-26. Acedido a 17 de Junho de 2010 em <http://www.moodle.ufba.br/file.php/1212/moddata/glossary/292/4099/Perrenaval.pdf>
- Pestana, M. H. & Gageiro, J. N. (2003). *Análise de dados para Ciências Sociais: A complementaridade do SPSS*. (3ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Pinto, F. C. (1996). *A formação humana no projecto da modernidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pires, E.L. (1996). O currículo educativo básico – essencialidades e trivialidades. *Noesis*, 39, p. 22-24.
- Pires, E. L. (1996). Opinião: O essencial e o trivial no currículo educativo básico. *Noesis* 40, p. 23-24.
- Poupart, J. (1981). La méthodologie qualitative en sciences humaines: un aproche à redécouvrir. *Apprentissage et socialisation*, 4(1), p.41-47.
- Pourtois, J.P. & Desmet, H. (1988). *Épistemologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelas: Pierre Mardaga.
- Quintas, S. F. & Castaño, M. A. S. (2005). *Planificación e intervención socioeducativa*. Salamanca: Anarú.

- Rhéaume, J. (1982). La recherche-action : un nouveau mode de savoir? In R. Sévigny (Dir.), *Sociologie et sociétés*, 14(1), p. 43-51. Acedido a 17 de Outubro de 2010 em <http://www.erudit.org/revue/socsoc/1982/v14/n1/006775ar.html>.
- Rodrigues, A. S. (2007). Reconhecimento, mediação e aprendizagem – desafios de vida. *Cadernos de pedagogia social – Aprender na e com a vida as respostas da pedagogia social*. I(1), 59-66. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Roldão, M. C. (1995). O director de turma e a gestão curricular. *Cadernos de organização e gestão escolar* (2). Instituto de Inovação Educacional.
- Sá, V. (2005). *A relação escola-pais. Da tese das “esferas de influência separada” à tese das “esferas de influência sobreposta”*. Comunicação apresentada no VIII Congresso Galego-Português de Psicopedagogia. (p. 499-508). Braga: Universidade do Minho. Acedido a 15 de Outubro de 2010 em www.educacion.udc.es/grupos/gigdae/VIIIcongreso.
- Sá, V. (2004). *A Participação dos pais na escola pública portuguesa. Uma análise sociológica e organizacional*. Braga: Universidade do Minho/Cied.
- Sanders, M. G. & Epstein, J. (1998). *School-family-community partnerships in middle and highschoools: From theory to practice*. Acedido a 25 de Setembro de 2009 em <http://www.csos.jhu.edu/crespar/techReports/Report22.pdf>.
- Sánchez, A. R. (1997). *A dimensão orientadora do director de turma de alunos dos 13 aos 17 anos*. Dissertação de Mestrado apresentada na Universidade Católica Portuguesa.
- Santos, B. S. (1983). Os conflitos urbanos no Recife: o caso do “Skylab”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 11.
- Santos, L. L. C. P. (2003). Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. *Cadernos de Pesquisa*, 120. S. Paulo. Acedido a 28 de Novembro de 2010 em <http://www.sciello.br>.
- Savater, F. (2010b). O valor de educar. In F. Savater, R. M. Castillo, N. Crato & H. Damião, *O valor de educar, o valor de instruir*. (1ª ed., p. 7-43). Porto: Porto Editora.
- Savater, F. (2010a). *A indisciplina nas escolas*. Comunicação apresentada no Encontro Família e Escola: Um espaço de convivência. Valência. Acedido a 10 de Abril de 2010, em <http://apdmartinho.pt/recursos/24/indisciplina-fernando-savater>.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Senge, P. (2005). *Escolas que aprendem: Um guia da quinta disciplina para educadores, pais e todos que se interessam por educação*. Porto Alegre: Artmed.

- Serrano, G. P. (2005). *Elaboración de proyectos sociales – Casos prácticos*. (9.^a ed.). Madrid: Narcea.
- Serres, M. (1993). *O terceiro instruído*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Setton, M. G. J. (2002). A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, Maio/Jun/Jul/Ago (020), p. 60-70. Acedido em 25 de Novembro de 2010 em www.redalyc.com.
- Silva, I. M. (2007). O professor como mediador. *Cadernos de pedagogia social. Aprender na e com a vida, as respostas da pedagogia social*. I(1), p. 117-123. Lisboa: UCP.
- Silva, P. (Org) (2007). *Escolas, famílias e lares. Um caleidoscópio de olhares*. Porto: Profedições.
- Silva, P. (2003). *Escola-família, uma relação armadilhada. Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, P. (2002). Escola-família: Tensões e potencialidades de uma relação. In J. A. Lima (Org.), *Pais e professores: Um desafio à cooperação* (1.^a ed., p. 97-132). Porto: Edições Asa.
- Silva, P. (1997a). A acção educativa - um caso particular: O dos pais difíceis de envolver no processo educativo escolar dos seus filhos. In D. Davies, R. Marques & P. Silva, *Os professores e as famílias: A colaboração possível* (p. 61 - 75). Lisboa: Livros Horizonte.
- Silva, P. (1997b). A formação de professores, a relação escola-família e o sucesso educativo. In D. Davies, R. Marques & P. Silva, *Os professores e as famílias: A colaboração possível* (p. 77 -92). Lisboa: Livros Horizonte.
- Silva, P. (1996). Pais-professores: Uma relação em que uns são mais iguais que outros? *Educação, Sociedade & Culturas*, 6, p. 179-190.
- Silva, P. (1994). Relação escola-família em Portugal: 1974-1994. Duas décadas, um balanço. *Inovação*, 7(3), p. 307-355.
- Silva, P. (1992). Escola-família: relações, colaborações e outras questões. *Boletim Educação Participada*, p. 8-11.
- Silverman, L. K. (1993). *Counseling the gifted and talented*. Denver: Love Publishing.
- Sousa, M. G. (2007). O caderno vaivém enquanto estratégia pedagógica: um estudo etnometodológico sobre trajectos de participação parental numa escola básica 2/3, situada em meio operário. In P. Silva (Org), *Escolas, famílias e lares. Um caleidoscópio de olhares* (p.179-200). Porto: Profedições.
- Sousa, M. R. (2010). *Música, educação artística e interculturalidade*. Rio Tinto: Lugar da Palavra Editora.

- Stake, R.E. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stake, R.E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata
- Stake, R. E. (2003). Case Studies. In N. Denzin et al. *Strategies of qualitative inquiry* (p. 134-164). London: Sage.
- Stenhouse, L. (1996). *La Investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stival, M.C.E.E.& Fortunato, S.A.O. (2010). *Dominação e reprodução na escola: visão de Pierre Bourdieu*. Acedido a 20 de Novembro de 2010 em <http://www.followscience.com>.
- Susman, G. I. & Evered, R. D. (1978). An Assessment of the Scientific Merits of Action Research. *Administrative Science Quarterly*, 23, p. 582-603.
- Tedesco, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya.
- Trillo, F.(Coord.) (2000). *Atitudes e valores no ensino*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Trofa Comunidade de Aprendentes [TCA]. (2005). *Cadernos pedagógicos*.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca*. Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: Acesso e qualidade. Acedido a 14 de Fevereiro de 2009 em http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf.
- UNICEF (1989). *Convenção sobre os direitos da criança*. Acedido a 14 de Fevereiro de 2009 em <http://www.unicef.pt>.
- Vagos, P. (2006). *Assertividade e comportamento assertivo: a gestão do eu, tu, nós*. Universidade de Aveiro: Departamento de Ciências da Educação. Acedido a 1 de Setembro de 2011, em http://www2.dce.ua.pt/leies/daes/assertividade_Paula_Vagos.pdf
- Van der Maren, J. M. (1987). *De la nécessaire distinction des méthodes de recherche en sciences de l'éducation*. Faculdade das Ciências da Educação, Universidade de Montréal, Novembro.
- Van der Maren, J. M. (sem data). Apport des méthodes qualitatives dans le champ des recherches en sciences de l'éducation. In *Cahiers de recherche sociologique sur l'analyse qualitative des réalités sociales*. Faculdade das Ciências da Educação, Universidade de Montréal.
- Vasconcellos, M. D. (2002). Pierre Bourdieu: a herança sociológica. *Educação & Sociedade*, 78(XXIII), Abril, p. 77-86.
- Veiga, M. A. (2005). *Um perfil ético para educadores*. Braga: Palimage Editores.

- Vieira, C. M. C. (1999). A credibilidade da investigação científica de natureza qualitativa: Questões relativas à sua fidelidade e validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2(XXXIII), p. 89-116.
- Vieira, R. (1996). Comentários. Professores e pais: Diálogo de surdos e relações de poder na comunicação. *Educação, Sociedade & Culturas*, 6, p. 173-178.
- Villas-Boas, M. A. (2005). *A relação escola-família-comunidade inserida na problemática da formação de professores*. (Resumo). Acedido a 8 de Dezembro de 2010 em <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/adelinavillasboas.pdf>.
- Villas-Boas, M. A. (2001). *Escola e família: Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Escola Superior João de Deus.
- Villas-Boas, M. A. (2000). *Reuniões de pais*. Lisboa: Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação.
- Xavier, M. R. L. & Abreu, M. A. (2008). Resiliência num grupo de adolescentes de risco de uma escola secundária do grande Porto. *Cadernos de Pedagogia Social*, 2, p. 179-199.
- Yin, R. K. (2005). *Introducing the world of education: A case study reader*. Acedido a 15 de Novembro de 2010 em <http://www.amazon.com/Introducing-World-Education-Study-Reader>.
- Yin, R. K. (2002). *Case study research: Design and methods*. (3ª ed.). Applied Social Research Methods Series, 5.
- Yin, R. K. (1993). *Applications of case study research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Zabalza, M. A. (1998). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. (4ª ed.). Porto: Edições ASA.
- Zenhas, A. M. (2004). *A direcção de turma no centro da colaboração entre a escola e a família*. Dissertação apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho para obtenção do grau de mestre, orientada por Iolanda Ribeiro.

Bibliografia de Referência

- Almeida, F. (2007). *A participação das famílias na escola: Uma questão de motivação e liderança*. Acedido a 25 de Setembro de 2007 em http://www.univ-ab.pt/sda/mage/pdfs/almeida_resumo.pdf.
- Alves, F. C. (1994). *A satisfação/insatisfação docente: Contributos para um estudo da satisfação/insatisfação dos professores efectivos do 3º ciclo do ensino básico e do secundário do Distrito de Bragança*. Bragança: Instituto Superior Politécnico de Bragança.
- Asseiro, J. (2005). Participação dos pais na vida e no acompanhamento dos filhos – a perspectiva de uma associação de pais. In *Seminário Educação e Família* (p.87-94). Actas. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Avelino, O. (2005). Participação dos pais na vida da escola e no acompanhamento dos filhos – a importância da sintonia e da coerência. In *Seminário Educação e Família* (p.73-78). Actas. Lisboa: Conselho Nacional de Educação [CNE].
- Azevedo, J. (2002). *O fim de um ciclo? A educação em Portugal no início do século XXI*. Porto: ASA.
- Baptista, I. (1998). *Ética e educação*. Porto: UPT.
- Bedrñana, K. (2007). El papel de la educación como impulsor de la democracia en la sociedad postmoderna de la globalización. *Educación social, animación y desarrollo comunitário*, p.41-49.
- Benavente, A. (2000, Novembro, 8). A propósito de... Aprender a estudar na escola. *Jornal Público*.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.
- Caria, T. (1994). Prática e aprendizagem da investigação sociológica no estudo etnográfico duma escola Básica 2.3. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 41, p. 35-62.
- Carneiro, R. (2003). Os professores e os saberes. Comunicação apresentada no encontro @Escola – Aprender a qualquer hora, em qualquer lugar. Lisboa: Centro de Congressos. Acedido a 25 de Setembro de 2007 em jorgefborges.googlepages.com/Escola_r_carneiro.pps
- Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da educação e da aprendizagem*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Carneiro, R. (2000). *O futuro da educação em Portugal, tendências e oportunidades. Um estudo de reflexão prospectiva*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Carneiro, R. (1998). *Escolas Navegadoras: Quatro teses para uma nova visão*. Noesis, 46(28).
- Castanyer, O. (2005). *Assertividade e auto-estima*. Coimbra: Edições Tenacitas.
- Cury, A. (2007). *O mestre dos mestres. Análise da inteligência de Cristo*. (5ª ed.). Prior Velho: Paulinas.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. (2003). Assertividade, sistema de crenças e identidade social. *Psicologia em Revista*, 9(13), p. 125-136.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Diário de Notícias (2007). *A cultura das escolas não promove a participação dos pais*.
Acedido a 16 de Junho de 2007 em
http://dn.sapo.pt/2006/06/12/sociedade/a_cultura_escolas_promove_a_particip.html
- Diogo, A. M. (1998). *Família e escolaridade. Representações parentais da escolarização, classe social e dinâmica familiar*. Lisboa: Edições Colibri.
- Conselho Nacional de Educação [CNE]. (Org) (2005). *Educação e Família: Actas do seminário*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Epstein, J. & Salinas, K. (2004). Partnering with Families and Communities. *Educational Leadership*, 61(8), p. 12-18.
- Escudero, J. & Bolívar, A. (1994). Inovação e formação centrada na Escola – Uma perspectiva da realidade espanhola. In A. Amiguiño & R. Canário (Orgs.), *Escolas e mudança: O papel dos centros de formação* (p. 97-155). Lisboa: Educa.
- Flick, U. (2004). *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman.
- Freitas, M. L. & Freitas, C. V. (2003). *Aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Giddens, A. (2000). *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Editorial Presença.
- Gómez, R. G. & Flores, G.J. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe.
- Gómez, A. P. (1992). O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (Coord), *Os professores e a sua formação* (p. 95-114). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Graça, L. & Graça, J. (2003). *A Escola: Um Construído Social*. I Parte. Acedido a 16 de Junho de 2007 em <http://www.ensp.unl.pt/lgraca/textos127.html>.
- Hargreaves, A. (1999). Educar en la periferia de la sociedad. *Cuadernos de Pedagogia*, 286(75).
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2000). *A escola como organização aprendente: Buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: ARTMED.

- Jardim, J. & Pereira, A. (2006). *Competências pessoais e sociais. Guia prático para uma mudança positiva*. Porto: Asa Editores.
- Jares, X. R. (2002). *Educação e conflito – guia de educação para a convivência*. Porto: ASA Editores.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2002). *A avaliação da aprendizagem. Novos contextos, novas práticas*, Porto: Edições ASA.
- Maroco, J. (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS (3ª ed.)*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Matos, J. F. (2005). *Metodologias de Investigação II*. Acedido a 16 de Setembro de 2008 em <http://metodologiasdeinvestigacaodois.blogspot.com>
- Matos, J. F. (2003). *Metodologias de Investigação*. Acedido a 16 de Setembro de 2008 em <http://metodologiasdeinvestigacao.blogspot.com>
- Matos, M. (1997). *Comunicação e Gestão de Conflitos na Escola*. Lisboa: Faculdade da Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- Merriam, S. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Moreira, C. D. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Técnica de Lisboa.
- Moreira, J. M. (2004). *Questionários: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Morgado, J. (2005). Comunicação e cooperação entre meio familiar e meio escolar. In *Actas do Seminário Educação e Família*. (p.95-99). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Morin, A., Gadoua, G. & Potvin, G. (2007). *Saber, ciência, acção*. S. Paulo: Cortez Editora.
- Neto, I. M. V. A. (2005). Para além da análise sistémica: Excepções, soluções e milagres na relação família-escola. In *Actas do Seminário Educação e Família* (p.79-86). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Nóvoa, A. (Org.) (1994). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, L. P. (2001). *Uma relação tão delicada. A participação da família no processo de aprendizagem de crianças do ensino fundamental de 1ª e 4ª série e classes de alfabetização*. Dissertação apresentada na Universidade da Amazônia para obtenção do grau de mestre (Resumo). Belém – Pará. Acedido a 5 de Setembro de 2007 em http://www.nead.unama.br/bibliotecavirtual/monografias/RELACAO_DELICADA.pdf

- Pena, R. (2003). *Programa de formação MPPO – metodologia de planeamento de projectos por objectivos*. Miscoed. Acedido a 11 de Maio de 2008 em www.arvoredeproblemas.com.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Os ciclos de aprendizagem: Um caminho para combater o insucesso escolar*. Porto Alegre : Artmed Editora.
- Perrenoud, Ph. (2002). *A prática reflexiva no ofício do professor : Profissionalização e razão pedagógicas*. Porto Alegre : Artmed Editora.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Ensinar : Agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre : Artmed Editora.
- Perrenoud, Ph. (2000). *Construire des compétences dès l'école*. (3ª ed). Paris:ESF.
- Perrenoud, Ph. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre : Artmed Editora.
- Perrenoud, Ph. (1999). *Pedagogia diferenciada. Das intenções à acção*. Porto Alegre : Artmed Editora.
- Perrenoud, Ph. (1998). *L'Évaluation des élèves: de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Bruxelles: De Boeck,
- Perrenoud, Ph. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto : Porto Editora.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. (4ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.
- Rocha, A. P. (1996). *Projecto educativo de escola – Administração participada e inovadora*. Porto: Edições ASA.
- Savater, F. (1995). *O conteúdo da felicidade*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Silva, P. (1994). Escola-família: Uma relação armadilhada? *Revista ESES*, 5, p. 23-30. Santarém.
- Stoer, S. R. & Silva, P. (Orgs) (2005). *Escola-família. Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora.
- Szymanski, H. (1997). Teorias e "teorias" de famílias. In M. C. B. Carvalho (Org.), *A família contemporânea em debate* (p. 23-27). São Paulo: EDUC.
- Teodoro, A. (1994). *Política Educativa em Portugal. Educação, desenvolvimento e participação política dos professores*. Lisboa. Bertrand Editora.
- Vila, I. (1998). Família, escuela y comunidad. *Cuadernos de educación*, 26. Barcelona: Horsori.

- Villas-Boas, M. A. (2000). *A parceria entre a escola, a família e a comunidade: Reuniões de pais*. Fevereiro. Lisboa: Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação.
- Villas-Boas, M. A. (2000). *A parceria entre a escola, a família e a comunidade: trabalhos de casa para o desenvolvimento da literacia*. Fevereiro. Lisboa: Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação.
- Villas-Boas, M. A. (1994). A relação família-escola inserida na problemática das reformas curriculares. *Revista ESES*, 5, p.12-16. Santarém.
- Yunes, M. A. M. (2003). Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. *Psicologia em Estudo*, 8, p.75-84, Maringá.

Legislação citada

- Anexo ao Despacho 113/ME/93 de 1 de Junho. Regulamento do sistema de incentivos à qualidade da educação.
- Constituição da República Portuguesa (1976). Sétima revisão constitucional – 2005. Acedido a 15 de Fevereiro de 2009 em <http://www.portugal.gov.pt>.
- Decreto-lei nº 74/2004, de 26 de Março. Princípios orientadores da organização e da gestão do currículo e da avaliação das aprendizagens ao nível secundário de educação.
- Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro. Reorganização Curricular do Ensino Básico.
- Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio. Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio. Órgãos de Direcção e Gestão das Escolas do Ensino Básico e Secundário.
- Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro. Define um quadro (genérico) orientador da autonomia da Escola.
- Decreto-Lei nº 553/80, de 21 de Novembro. Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo.
- Decreto nº 2609-E, de Setembro de 1916. Ministério da Educação Pública.
- Decreto Regulamentar nº 10/99, de 21 de Julho. Competências das estruturas de orientação educativa.

- Despacho nº 7794/2007, de 27 de Abril. Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.
- Despacho nº 11 413/2006, Série II, de 25 de Maio. Estabelece as entidades públicas e privadas que são acreditadas como entidades promotoras de Centros RVCC, referente ao concurso de 2005.
- Despacho 8/SERE/89, de 8 de Fevereiro. Regulamenta o funcionamento do conselho pedagógico e dos seus órgãos de apoio.
- Lei nº 39/2010, de 2 de Setembro. Segunda alteração ao Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pela Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro, e alterado pela Lei n.º 3/2008, de 18 de Janeiro
- Lei nº 3/2008 de 18 de Janeiro (Primeira alteração à Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro, que aprova o Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário). Acedido a 15 de Fevereiro de 2009 em <http://min-edu.pt>.
- Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto. Lei de Bases do Sistema Educativo – Versão nova consolidada a 30/08/2005. Acedido a 15 de Fevereiro de 2009, em <http://www.ipv.pt>.
- Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, com alterações introduzidas pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro. Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Portaria nº 921/92, de 23 de Setembro. Estabelece as competências específicas das estruturas de orientação educativa, constantes do artigo 36º do D. Lei 172/91, de 10 de Maio.

Apêndices

Apêndice I - Registo das Dificuldades Sentidas pelos EE no Acompanhamento dos Filhos.....	i
Apêndice II - Estratégias a Desenvolver pelos EE com os Alunos – 9º4.....	ii
Apêndice III - Estratégias a Desenvolver pelos EE com os Alunos – 9º1.....	iii
Apêndice IV – Ficha Individual do Aluno (avaliação diagnóstica).....	iv
Apêndice V - Ficha Individual do Aluno (por período lectivo)	v
Apêndice VI - Convocatória-Registo de Presenças dos Professores	vi
Apêndice VII - Convocatória-Registo de Presenças dos Professores	vii
Apêndice VIII –Registo de Presenças dos EE	viii
Apêndice IX – Convocatória dos EE para as reuniões	ix
Apêndice X - Convocatória dos EE para as reuniões	x
Apêndice XI - Convocatória dos EE para as reuniões	xi
Apêndice XII – Convocatória dos EE para as reuniões	xii
Apêndice XIII - Convocatória dos EE para as reuniões	xiii
Apêndice XIV – Questionário sobre a Formação TIC aos EE	xiv
Apêndice XV – Questionário de Avaliação do 1º Período de Implementação do Projecto Socioeducativo.....	xv
Apêndice XVI – Questionário de Avaliação do 2º Período de Implementação do Projecto Socioeducativo...	xvi
Apêndice XVII – Questionário de Avaliação Final do Projecto Socioeducativo.....	xvii
Apêndice XVIII – Convite para o Sarau Cultural	xviii
Apêndice XIX – Autorização de Consentimento do Presidente do Conselho Executivo.....	xix
Apêndice XX – Autorização de Consentimento dos EE – 9º1.....	xx
Apêndice XXI – Autorização de Consentimento dos EE – 9º4.....	xxi
Apêndice XXII – Análise de Conteúdo	xxii
Apêndice XXIII – CD do Sarau Cultural 1	
Apêndice XXIV – CD do Sarau Cultural 2	

Anexos

Anexo I - Registo de Observação dos Alunos em Contexto de Sala de Aula.....	xlvi
Anexo II – Registo Mensal de Ocorrências.....	xlvi

Apêndices

Anexos