

Redes de comunicação escola-comunidade e o Projecto TEIAS

Maria José Magalhães

Lúcia Gomes

Fátima Pinto

Universidade do Porto

Resumo

Nesta comunicação apresentamos algumas das reflexões produzidas numa investigação colaborativa, enquadrada nas acções desenvolvidas no âmbito do Projecto TEIAS, sobre o sentido das parcerias educativas na comunicação escola-comunidade. Investigações realizadas por diversos autores (Alves et al, 1996; Carvalho, 1998; Rodrigues e Stoer, 1997) têm demonstrado que as parcerias socio-educativas são fundamentais para o sucesso e qualidade dos actos educativos.

Na Lei de Bases do Sistema Educativo defende-se a integração das culturas locais e regionais, através da definição e introdução das Componentes Regionais e Locais do Currículo (Dec.-lei nº 43/89) e potencia-se a participação de todos os parceiros locais, na construção e implementação do Projecto Educativo de Escola, na articulação e rentabilização dos recursos locais, na constituição de parcerias socio-educativas para a "co-responsabilização da sociedade local na prestação do serviço público de educação nacional" (Barroso, 1997: II). Aqui procura-se redefinir os papéis, distribuir os poderes, para assegurar o direito de participação de todos. Este é um processo que implica mudanças e, como tal, resulta em desafios acrescidos, pressupondo um maior envolvimento das escolas nas dinâmicas locais, significando também a articulação com diferentes parceiros numa perspectiva de cooperação, gestão de valências e recursos, enfim, na (re)definição de uma política educativa de escola.

Tem-se constatado que "muitas das iniciativas das escolas em direcção aos parceiros se caracterizam por algum imediatismo e utilitarismo" (Vieira e Sá, 1998: 8).

Na investigação colaborativa que denominamos "*recontextualização das organizações locais na construção do Projecto Educativo*", articulada com o Projecto TEIAS, desenvolvemos acções que pretendiam contribuir para a mudança destas concepções, evidenciando-se as potencialidades e contributos das parcerias educativas.

Introdução

Esta comunicação insere-se na problemática das relações entre o trabalho desenvolvido em escolas e os contextos locais onde estão inseridas, trabalho esse que tem tentado concretizar o que, no âmbito do Projecto

contextos e os actores sociais locais. Exemplos apresentados por alguns autores referem-se às preocupações com a eficácia e os custos imediatos evidenciadas por exemplo no encerramento progressivo de escolas de pequena dimensão:

"A solução tendencialmente proposta pela Administração central releva de uma visão predominantemente técnica e cumulativa do conhecimento, construído numa relação de exterioridade com os contextos e os actores sociais. (...) A questão das pequenas escolas rurais não é susceptível de ser reduzida a uma dimensão meramente técnica para a qual existiriam soluções produzidas por especialistas, segundo uma lógica instrumental." (Amiguiño e outros 1983: 6).

Apesar de toda a retórica que foi acompanhando o processo discursivo de construção da reforma (que deu lugar à LBSE), o certo é que algumas destas medidas vieram, durante uma década e meia, reforçar o carácter duplamente paradoxal da educação em Portugal. Duplamente paradoxal porque, por um lado, acompanhava o sentido em direcção a um "neoliberalismo mitigado" que traz consigo um Estado simultaneamente *limitado* e *forte* e, por outro, ressoavam ainda, num movimento em *contra-ciclo*, algumas das conquistas e reivindicações que antecederam o período da "normalização".

Ora, neste contexto de *mercadorização da educação*, a categoria social "pais" assume crucial importância retórica, na medida em que permite uma ênfase na "livre escolha" dos "pais", que passam a ser percebidos como "clientes" e "consumidores". Esta lógica tende a reforçar o controlo das escolas por parte de grupos de "pais", controlo sentido pelo professorado como interferência na sua acção profissional. Curiosamente, isto tem vindo ao mesmo tempo a reforçar a alienação das escolas face às comunidades locais. Este processo de alienação – inscrito naquilo que Goffman chamou de *pedagogia da separação* e que Foucault inscreve nos *mecanismos da disciplina*ção – não é novo, já vinha sendo historicamente criado e desenvolvido em Portugal, sobretudo durante as décadas de governação do Estado Novo. Como afirmam Amiguiño e colegas:

"... o sistema escolar constitui-se, historicamente, em ruptura e contra as comunidades locais, à custa da sua marginalização em relação ao processo educativo, com base numa deslocalização dos espaços de acção e decisão educativas. Nesta perspectiva, as famílias e as comunidades tendem a ser encaradas como intrusos" (1983: 6).

Assim, quando nos finais da década de 1990 se enfatiza a importância e a necessidade da relação com as famílias e as comunidades locais, as políticas educativas parecem querer esquecer os processos sociais históricos e mais recentes que construíram o que são hoje as escolas concretas no nosso país:

"Mais do que mudar a educação, o verdadeiro problema consiste em saber como mudar os estabelecimentos de ensino. Mais do que gerir um sistema escolar, importa saber como gerir um sistema de escolas, potenciando a sua diversidade e criatividade" (Canário 1992: 9).

Portanto, os anos de 1990 são a década da *diversidade* em termos de educação escolar: diversidade de escolas, diversidade de sistemas de oferta pública – longe parecem estar os anos 1980 onde a centralização do sistema tornava difícil distinguir uma escola do centro de Lisboa de uma escola de Chaves ou de Montemor (ver Stoer e Araújo 1992, reedição 2000).

Na década de 1980 e na primeira metade da década de 1990, a relação escola-meio foi também discursivamente perspectivada, quer por declarações públicas de políticos proeminentes na cena portuguesa, quer por autores e estudiosos das questões da educação/formação, como uma forma de aproximar ou inserir o jovem no

tar numa assumpção implícita, por um lado, da incapacidade de exercer o seu trabalho, a sua profissão, e, por outro, na participação num “coro” generalizado do determinismo biológico (é tudo uma questão de ‘inteligência’) ou social (são “famílias carenciadas económica, cultural e socialmente”).

Paradoxalmente ou talvez não, este discurso demissionário do trabalho de *ensinar* tem vindo a ser acompanhado por um maior *controlo parental* (da classe média e “liberal”) sobre o trabalho dos professores nas escolas, controlo desempenhado pelas “associações de pais” que têm muitas vezes dado voz sobretudo aos sectores privilegiados dos grupos sociais em presença nas escolas.

Mais ainda, é num contexto português (e europeu) de crescente participação das mulheres no mercado formal do trabalho pago fora do lar que se vem exigindo aos “pais”, digamos às mães, uma cada vez maior disponibilidade de *participação* na escolarização dos seus filhos, já não apenas na total disponibilidade para os atender a partir do fim das aulas (que no 1º ciclo é, sensivelmente, às 15h 30m), e para os acompanhar nos trabalhos escolares, como agora também se lhes pede que se desloquem à escola mesmo durante o horário lectivo (digamos, horário de trabalho³), de manhã ou de tarde, a reuniões, “actividades curriculares”, “festas”, etc. Como afirmam David e colegas:

“Para muitas das estratégias casa-escola, o modelo mantém-se o da mãe de classe média [dos anos 1950], devotando todo o seu tempo e atenção exclusivamente à educação e criação das suas crianças e, portanto, não a outras actividades. Mais ainda, assume-se que as suas competências e interesses são consonantes com os da escola e os dos professores. (...) A grande maioria das educadoras de infância e das professoras primárias são, elas próprias, mulheres e muitas vezes mães.” (1993: 44).

Estas relações parentais com a escola e as relações escolares com as famílias têm sido também muito enformadas pela pesquisa social (nomeadamente a psicologia e a sociologia) em que os resultados parecem indiciar que o sucesso académico das crianças nas escolas está directamente relacionado, não com a forma como as escolas ou os/as professores/as ensinam e organizam o currículo, mas com o que os pais fazem com os seus filhos depois da escola (aquilo que ficou conhecido como *participação dos pais*⁴). Como afirma Ulich:

“estes tipos de desenvolvimento [das relações família-escola] causam stress na família e, mais ainda, transformam as relações no seio da família no sentido de se tornarem similares às relações no interior da escola (...) As famílias estão a ser mais instituições escolares. Cada vez mais se espera que as mães desempenhem um crescente papel didáctico no crescimento dos seus filhos, enfatizando o conteúdo escolar das actividades em casa, assim como o apoio ao trabalho estritamente escolar” (1989: 52).

Também Lareau (1989), chama a atenção para o aumento das expectativas dos professores face à participação parental na escolarização dos filhos, exactamente num tempo em que as mudanças nas estruturas familiares reduziram os recursos para essa mesma participação. Toda esta ênfase dos discursos e políticas públicas ilustra como a política social pretende continuar a confinar os cuidados às crianças para o domínio privado e não para a esfera pública.

³ Só trabalhadores/as nocturnos é que têm outro tipo de horários.

⁴ Ver por exemplo, Montandon e Perrenoud; Kellerhals e Montandon; Brown 1991; Tizard et al. 1988; Bastiani 1987; Macbeth 1989. Em Portugal, temos Don Davies; Santiago; Marques; e outros.

significados das pessoas e Aprendendo com os movimentos sociais. No quadro 1, sintetiza-se de que forma o autor caracteriza cada um dos tipos.

Quadro 1 – Sumário das relações com a comunidade em educação comunitária

Relação de:	Tipo A: <i>Olhando os dados sociais (diagnóstico)</i>	Tipo B: <i>Partilhando os significados das pessoas</i>	Tipo C: <i>Aprendendo com os movimentos sociais</i>
Focam em:	Perfis	Grupos prioritários	Pressões, reivindicações
Expressam:	Actividade económica Estatísticas da população condições de habitação Organizações voluntárias	Privação e pobreza Deficiências Redes de cuidados informais	Sexismo Racismo Relações de classe Pobreza Crises económicas e físicas
Cooperam com: Utilizam:	Administração Questionários	Colegas profissionais Observação participante	Pessoas locais, organizadas Acção participativa
Identificam c/o dificuldades:	Custos Mudanças com o tempo	"Tokenismo" Política com "p" minúsculo	Antagonismo expressos "Provocação" de reacções dos poderosos
Ideologia pessoal do profissional:	Ser científico	Ser realista	Ser político
Na base moral	Igualdade	Civilidade	Justiça

O primeiro tipo, *olhando os dados sociais*, inscreve-se numa lógica de diagnóstico e apresenta-se com um carácter "aparentemente científico", já que os *dados* da caracterização dos contextos aparecem em quadros, gráficos, mapas. No entanto, este tipo de abordagem tem dificuldade em manter actualizados esses mesmos *dados*, devido às alterações constantes que as comunidades vão sofrendo. Mais ainda, os *dados* não falam por si e não dizem por onde começar, com quem e onde desenvolver o trabalho. Muitas das equipas das escolas do Projecto TEIAS, sentindo necessidade de conhecer melhor os contextos locais onde trabalham, começaram exactamente pela elaboração de questionários fechados, que lhes permitissem elaborar "perfis" e "diagnósticos".

Partilhando os significados das pessoas assenta numa perspectiva mais hermenêutica em que os profissionais elegem "informantes-chave" e tentam aprofundar o seu conhecimento sobre grupos prioritários com quem desejam trabalhar.

Aprendendo com os movimentos sociais consiste numa abordagem em cooperação com a população local, com as organizações locais, integrando-se nas lutas sociais onde o racismo, o sexismo, a pobreza, constituem já questões reivindicativas e algumas pessoas estão organizadas para a mudança. Aqui, *comunidade*:

"é compreendida como sendo estruturada pelos seus conflitos e não apenas pelos seus constituintes ou pela sua cultura. No seio da comunidade há lutas pela justiça e pela prevenção da justiça, mesmo que seja para se incluir como item na agenda pública" (Fletcher 1989: 43).

Este tipo de trabalho traz consigo também a necessidade de o profissional evitar as "luzes da ribalta", o que, na opinião do autor, exige auto-disciplina considerável. Mais ainda, para acrescentar às dificulda-

porque são pessoas (e não “peças” que saem da linha de montagem duma fábrica, de uma organização taylorista ou fordista), não representam grupos homogêneos, pacíficos, consensuais. São actores com maior ou menor protagonismo no palco educativo, mas que fazem parte de uma sociedade com diversos conflitos de classe, género, etnia, diversas expectativas de realização pessoal, profissional e social, onde existem dominantes e dominados. São parte integrante de uma sociedade caracterizada por um forte individualismo, que separa as pessoas. A escola não pode pensar-se como comunidade divorciada da vida, alheada desses interesses conflituais, das convergências e divergências das pessoas que a habitam. Mas, o facto de reconhecermos que esta não é uma sociedade justa, não nos pode impossibilitar de (re)encontrar interacções, formando ou recuperando redes de apoio, relações de inter-ajuda e vizinhança, construindo um “sentimento de nós, combinado na especificação de lugares (Fletcher, 1993)”. Pensamos a escola como lugar privilegiado para encontro de culturas, para definição de projectos locais promotores de desenvolvimento.

Para esta comunicação, construímos uma sistematização das “redes de comunicação escola-comunidade local” nos pólos do Projecto TEIAS, equacionando as dimensões da construção da escola democrática e alguns dos problemas que hoje se colocam à educação escolar em Portugal em matéria de “relação com as famílias e a comunidade local”.

Quadro 2 – Redes de comunicação escola-comunidade local

Relações escola-comunidade local	Princípios:	Iniciativa, organização e participantes	Actividades pedagógicas:	Temporali- dade:	Relação com as aulas:	Constrangimentos:
<i>Pais atrapalham</i>	“Separação”	“Escola”	“Reuniões de notas”	Uma vez por trimestre.	Sem relação com as aulas.	Difícil aqui falar de relação.
<i>Perspectiva compensatória / Olhando os dados sociais</i>	carência, deslocação, compensação	Grupo de profs. que constrói o PEE; C Ped.	Diagnóstico: Inquéritos, recolha de dados. Festas de fim-de-ano	No início (construção do PEE). No fim do ano.	Usam-se exemplos da cultura local para “iluminar” o currículo nacional.	Por vezes um passo sem consequências no futuro da escola.
<i>Aldeia educativa</i>	partilha; participação; igualdade de oportunidades	Envolvimento de todos os prof.s da escola, pais, equipa do TEIAS.	Projectos curriculares de escola e / ou de turma parceiros; desenvolvimento pessoal e social.	Ao longo do ano, com momento	Integração nas aulas e no currículo formal.	Mais difícil de conseguir em escolas grandes (como as EB2,3,
<i>Aprendendo com os movimentos sociais</i>	justiça social; democracia; empowerment grupos subordinados	Uma equipa que inclui professores, elementos da Associação de Pais, parceiros, Equipa do TEIAS; pais, mães, alunos e alunas.	Projectos curriculares de acção colectiva, com espaço para negociação e confronto entre parceiros; Espaço para a agência colectiva; investigação para reflectir criticamente.	Ao longo do ano, com alguns momentos fortes.	Integração nas aulas com alguma exterioridade ao currículo formal.	Dificuldade em envolver toda a escola; dificuldade de conseguir a continuidade deste modo de trabalho; dificuldade em articular com o currículo formal.

num espaço-tempo das aulas. Esta colaboração sistemática das mães com a escola permite tornar relevante a cultura local e tradicional no currículo escolar e a construção de espaços de protagonismo social das mães, com o apoio das Juntas de Freguesia.

Neste contexto rural, um dos constrangimentos importantes consiste no facto de que a continuação da escolarização das crianças enfrenta uma ruptura completa quando vão para a EB2,3 da vila de Arouca, onde a lógica curricular é completamente urbana e de classe média e onde as crianças das aldeias em redor são bastante penalizadas pelo simples facto de viverem nessas aldeias, como atesta o estudo de Veiga (1990).

Neste modo de articulação com as comunidades locais, está em causa a construção de um espaço de *empowerment* a grupos sociais subordinados.

No modo que designamos *Aldeia educativa*, docentes, familiares e alunos envolvem-se na construção de uma comunidade educativa que olham como uma “grande família” onde todos se encontram unidos por fortes laços identitários de proximidade e vizinhança. Por ex., em Rio de Moinhos, com o projecto curricular “Jogos tradicionais”, os pais ensinaram aos professores e aos/as alunos/as as regras, as formas de jogar. Os docentes aproveitaram estas actividades para trabalhar no currículo conceitos das diferentes áreas curriculares, integrando a cultura tradicional mas também valores importantes como participação e partilha entre todos.

Noutro projecto curricular, em Aguada de Cima, “A Viagem a Serpa”, docentes e alunos envolveram-se em correspondência inter-escolar (com a EB2,3 de Serpa), escreveram ofícios a entidades, empresas e instituições de forma a obterem financiamentos, mandaram estampar T-shirts para servir de símbolo / marca da viagem de 5 dias que, para quem participou, foi uma experiência inesquecível. Autarcas, empresários, docentes, familiares e alunos sentiram-se participantes nesta “aventura” de aprender e viajar. Este modo de trabalho com a comunidade local enfrenta grandes obstáculos, quando as escolas são de grande dimensão como é habitualmente o caso das EB 2,3. E “A Viagem a Serpa” em Aguada de Cima ficou muito “escondida” para professores/as e alunos/as que não participaram (apesar de ter estado representada na “Expo-Regiões”, a festa de fim-de-ano em que expuseram actividades realizadas pela escola). Parte destas grandes escolas não *se dão tempos e espaços* para valorizarem o trabalho que se faz.

É ainda importante notar que parte do trabalho que se faz nos modos *Aldeia educativa* e *Aprendendo com os movimentos sociais* faz-se fora do horário lectivo normal, já que a maioria da população (incluindo as mulheres) trabalham, sendo necessário articular as disponibilidades das pessoas.

Apesar de o Projecto TELAS não considerar a existência de *relações* com a comunidade local nas formas que designamos *Pais atrapalham* ou na *Perspectiva compensatória / Olhando os dados sociais*, o facto é que nas representações dos professores esse tipo de tarefas constituem *relações* com os pais. Em síntese, podemos dizer, como Fonseca e Fernandes, que a articulação com as comunidades locais se divide em dois níveis:

- um primeiro nível em que a preocupação parece ser a de estabelecer uma maior proximidade da escola com as famílias e comunidade, promovendo-se actividades que estimulem uma maior participação e envolvimento dos pais e outros parceiros (reuniões, festas, feiras, exposições, seminários, etc.);
- um segundo em que se tomam os pais como elementos essenciais a serem ouvidos e chamados a participar no processo educativo dos filhos e nas actividades a desenvolver com a comunidade – criando-se espaços / estratégias que permitiram ouvir as suas preocupações educativas e o que esperam da escola – e estimulando a sua participação na vida activa da escola (coro de mães, folclore, actividades de confecção de palmitos com as mães, recolha de informação sobre os jogos tradicionais e organização e dinamização conjunta com os professores de actividades com e para a comunidade, etc.)” (1999: 33).

De uma forma geral, a investigação realizada aponta para um aumento da relação pais / professores, aumento de confiança e colaboração activa mútuas, acompanhado de alguma mudança de representações e de perspectivas dos pais relativamente à escolarização dos seus filhos. Em alguns casos, encontram-se também elementos de valorização de actividades económicas e das culturas e tradições locais. Em casos muito pontuais, encontram-se esforços de *empowerment* sobretudo de equipas de professores e de mães e de *construção de espaços/ tempos de participação* (concretizados sobretudo em momentos fortes nos finais de ano lectivo ou com as mães).

Reflexão final

O Projecto TEIAS aponta, assim, a necessidade da constituição de espaços e tempos para pensar a pedagogia e o currículo na escola porque ensinar e educar tem de passar também pela capacidade de *comunicar* com as culturas locais e tradicionais, com as experiências de vida dos/as alunas/os, e pela articulação com os diversos parceiros sociais (famílias, associações, autarquias, empresas, pessoas individuais, etc.). Aliás, já a LBSE apresenta como dimensão importante no currículo, as *componentes locais e regionais*, de que o Programa Educação Para Todos (PEPT / ALFA) foi um importante meio para a sua implementação (ver Márcia Trigo 1993 e Bellem 1993).

Também o modelo *projecto educativo de escola* pretende dar visibilidade e legitimidade à participação e envolvimento das famílias e parceiros locais. No entanto, a maioria dos “projectos educativos de escola” parece não constituírem uma via para adequar o trabalho escolar ao desenvolvimento e melhoria da qualidade da educação das crianças e jovens que abrangem. O Projecto Educativo de Escola parece ser um bom instrumento para conseguir que o/a professor/a deixe de se sentir um peixe isolado num aquário estranho e passe a encontrar as pontas que unem o seu trabalho ao dos colegas e à instituição. Mas não tem tido necessariamente consequências ao nível das relações com a comunidade local. Nem tão pouco tem significado um maior investimento em *ensinar* todos/as. Isto implicaria a adopção de uma ética e ideologia profissional que passa por ideias que enformaram movimentos pedagógicos do tipo da Educação Nova ou herdeiros de Paulo Freire ou de Freinet.

Assim, no contexto mais geral de “escolarização das famílias”, o enfatizar o papel dos “pais”, isto é, das mães *em vez* dos profissionais indicia uma nova meritocracia e inscreve-se nesta ordem social de um *neoliberalismo mitigado*, onde se inclui o demissionismo da escola, enquanto demissão do papel do Estado educador, e, portanto, de demissão do Estado de Providência. Significa também a deslocação dos problemas do *ensino* para a família, na sua culpabilização da não aprendizagem das crianças. Apelar, aqui, à construção de “redes de comunicação escola-comunidade local” aparece no sentido da criação, nas aulas, de espaços de conhecimento partilhado (Magalhães 1999) e de protagonismo dos alunos, famílias e parceiros locais.

Bibliografia

- AFONSO, Almerindo J. (1998). Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço de uma rearticulação crítica. In *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 51, 109-135.
- AFONSO, Almerindo Janela (1997). O neoliberalismo educacional mitigado numa década de governação social-democrata na educação. Um contributo sociológico para pensar a reforma educativa em Portugal (1985-1995). In *Revista Portuguesa de Educação* 10(2), 103-137.

⁹ Adaptado de Fonseca e Fernandes 1999.