

ESCOLA E COMUNIDADE: uma parceria essencial a uma educação de qualidade

Gouveia, Fernanda¹ & Pereira, Gorete²

¹Universidade da Madeira, fernandapg2@sapo.pt

²Universidade da Madeira, goretepereira@staff.uma.pt

1. Relação escola-família-comunidade

A problemática da relação escola-família-comunidade tem sido alvo de algum acompanhamento e investimento nos mais variados domínios de intervenção, do científico ao legislativo, a nível macro, meso e micro. Referido por Sarmento (2005), na formulação de referenciais de base para a identificação de questões emergentes do envolvimento parental, destacam-se os estudos de alguns investigadores como Don Davies (1989), Joyce Epstein (1987, 2009), e Perrenoud (1987). Em Portugal, os estudos encetados por autores, como Stoer (1986), Lima (1992), Sarmento e Marques (2002), Canário, Rolo e Alves (1997), entre outros, têm analisado as interações parentais na relação com as escolas e comunidades onde se inserem.

Se o estabelecimento de parcerias entre os atores sociais é determinante para o sucesso académico e uma educação de qualidade, também é consensual que a relação entre escolas, famílias e comunidades é complexa e multifacetada. Trata-se de uma relação que envolve uma multiplicidade de atores sociais, cada um deles relativamente heterogéneo, podendo seguir interesses diferentes, variando local e temporalmente. Entre a pluralidade de atores temos, por um lado, as crianças/jovens, os pais e os professores, atores centrais da relação, e, por outro, as associações de pais, pessoal não docente da escola, as autarquias, organizações locais, enfim, a própria comunidade. Estes últimos são alguns dos atores periféricos que podem existir num dado contexto. Outros poderão aparecer também, assim como a avaliação do peso de cada um em função da dinâmica das interações locais num dado momento pode levar a que um ator geralmente periférico se afirme como central e vice-versa (Silva, 2007).

Sarmiento (2005) reconhece que a relação escolas-família “não é displacente quer na construção de novas práticas de cidadania, quer do percurso histórico das escolas enquanto espaços educativos globais” (p. 70). Diferentes fatores contribuíram para as modificações, entretanto registadas, tais como, as finalidades e funções atribuídas aos atores sociais envolvidos, as representações sociais sobre essas finalidades, as medidas legislativas suporte da mudança, e sobretudo, as práticas pedagógicas e sociais.

Estas novas premissas têm permitido o enquadramento das famílias como “instituição ativa, capaz de preservar e reproduzir estratégias (...), de resistir a pressões externas (...) e de agir sobre a própria mudança” com autonomia, capacidades, projetos e saberes (Almeida, 1985, citado por Seabra, 1999, p. 19).

Deste modo, Espiney (1992) reclama a adoção de uma nova perspetiva de ação e envolvimento que possibilite “agir com as famílias, não para elas”, implicando-as diretamente na ação educativa e social que ocorre na escola, por referência ao contexto local, aos seus problemas, necessidades e interesses. No planeamento da ação educativa, que deverá partir das culturas e potencialidades das famílias como sujeitos de pleno direito, é reconhecida a centralidade do sujeito e da sua experiência. Neste desiderato, a escola, a sua estrutura organizacional e lógicas de ação deverão construir novas dinâmicas de cooperação e relação dialógica, no que concerne, tanto à lógica do seu funcionamento interno, como à relação de poder com o saber e à relação com os alunos e suas famílias.

Nas palavras de Freire (2014) a ação cultural dialógica implica a comunhão entre todos, e o respeito pelos saberes e legado cultural comunitário dos educandos, que operam localmente, enquanto sujeitos de transformação da realidade. Para o autor,

(...) pensar certo coloca ao professor (...) à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos (...) chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária - mas também (...) discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (...) porque não discutir com os alunos. (pp. 33-34)

Entendendo que as escolas se podem construir de forma a promover melhores resultados na e com a comunidade, Batista (2012) propõe a análise das relações escola/comunidade, a partir do conceito de capital social, que designa de “benefícios gerados pela pertença ou construção de relações so-

ciais que podem ser mobilizadas como recursos para facilitar a ação” (p. 35). Os estudos que se têm debruçado sobre a importância do capital social em contexto escolar, relacionando-o ora com o aproveitamento ora com oportunidades escolares (Coleman & Hoffer, 1987; Shouse, 1995), entre outros,

[entendem] de forma geral, que certas dinâmicas organizacionais das escolas são benéficas para os alunos, sendo que a relação entre capital social¹ e resultados escolares é ilustrada pela existência de determinados tipos de *comunidades* baseadas num certo fechamento à volta de certos tipos de escolas (Batista, 2012, p. 41).

Neste sentido, a escola organizada enquanto uma comunidade prevê a adoção de dinâmicas relacionais entre adultos que se apoiam mutuamente e partilham um objetivo comum. Para a autora, estas escolas possuem um *sistema de valores partilhados* entre os seus membros, designadamente, a missão da instituição e as metas a atingir por alunos e professores, para além da existência de um *calendário de atividades comum* (como atividades pedagógicas e extra-pedagógicas, eventos desportivos e outras cerimónias), e por fim, a presença de *relações sociais de suporte e apoio* entre alunos e professores, a quem são atribuídas responsabilidades académicas como sociais.

São visíveis nas oportunidades escolares, no comportamento dos alunos e nos seus resultados, os efeitos da organização dos contextos enquanto comunidades. Não obstante, e segundo Batista (2012), mais do que este modelo (que apenas reconhece as ligações dos pais com outros adultos fora da escola), é imprescindível que os professores e a própria escola enquanto instituição desenvolvam laços com outros membros de outras instituições da comunidade envolvente. As recentes tendências da descentralização e autonomia das escolas fazem com que o seu desenvolvimento esteja associado à autocriação e promoção de iniciativas, ao invés de responder simplesmente a ações e dinâmicas exteriores. Neste sentido, importa:

perceber lógicas de interação subjacentes às políticas de formação dos estabelecimentos em análise e aponta[r] para o facto destas instituições, no quadro da autonomia manifestada ou implicitamente conquistada,



¹ aqui entendido enquanto quantidade e qualidade de relações entre pais e crianças e outros adultos na comunidade escolar.

protagonizarem práticas de atuação não decorrentes de processos reguladores impostos pelo centro, mas de assunções internas resultantes de interpretações próprias sobre as suas margens de liberdade, os seus parceiros preferenciais e a extensão a dar a essa parceria (Alves, et al., 1997, citado por Batista, 2012, p. 46).

Consequência das atuais diretrizes que apontam para a ligação da escola com o exterior, este modelo tem assumido alguma relevância, perspetivando uma inovação nas formas de relacionamento das diferentes esferas – de influências separadas (instituições com objetivos diferentes) ou sequenciais (a família prepara o filho para a escola, que se torna responsável pela sua educação), que passam a ser vistas como sobrepostas, articulando-se (Zenhias, 2004).

Epstein (2009) desenvolve uma tipologia de tipos de colaboração escola/família/comunidade, a que correspondem diferentes tipos de práticas, desafios e resultados. O tipo “Collaborating with the community” corresponde à ligação escola/comunidade e visa identificar e integrar recursos e serviços da comunidade para fortalecer os programas escolares, práticas familiares, aprendizagem e desenvolvimento dos alunos (Batista, 2012).

Deste modo, emerge o importante papel da escola na divulgação de atividades e apoios da comunidade (cultura, lazer e programas de saúde), e outros programas de ajuda e desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. A colaboração com a comunidade deverá orientar-se em conformidade com os objetivos da escola, e o inventário das necessidades da instituição e dos recursos existentes no meio. Para a autora é importante perceber como se podem estabelecer ligações com os diversos parceiros e capitalizar os recursos, informações e capacidades, *know-how* oriundos dessas relações, reduzindo desta forma esforços “duplicados” e formando uma comunidade de interesses (Wellman, citado por Batista, 2012, p. 47). As parcerias com instituições desenrolam-se numa lógica de redes, em que os nós da rede se assumem como as capacidades e habilidade dos vários atores da rede (o seu capital humano), que só estão disponíveis para os restantes atores com o estabelecimento e a manutenção de laços entre estes.

Batista (2012) avança algumas razões para o estabelecimento e manutenção deste tipo de parcerias. Um dos principais motivos consiste no aumento do leque de recursos disponíveis para as escolas, os alunos e as respetivas famílias. Por outro lado, supõe-se que os laços estabelecidos com outras escolas, instituições, associações ou empresas promovem novos fluxos de

informação, partilha de conhecimento, trabalho cooperativo, recursos inovadores, etc. O estabelecimento de parcerias entre escolas onde circula informação, recursos e boas práticas, combate, segundo a autora, o chamado “isolamento institucional” das escolas e os constrangimentos próprios de determinados contextos.

Essas ligações são importantes não só para um maior e mais diversificado fluxo de informação e de ‘modos de fazer’, mas igualmente a um nível cognitivo: ao ter contacto com perspectivas diferentes, as nossas práticas também se podem desenvolver, através de uma maior reflexão e autoanálise (Batista, 2012, p. 48).

As parcerias fortalecem a ideia da escola enquanto comunidade. Epstein (2009) e Zenhas (2004) reconhecem uma tipologia de parcerias, que conduzem a diferentes tipos de resultados. Recomendam por isso, alguma atenção por parte das escolas nos objetivos a alcançar e na seleção adequada dos recursos disponíveis nas instituições, essenciais e relevantes em termos de sucesso escolar.

Apesar da longa tradição de separação, este tipo de colaboração, incentivada pelas diretrizes legais é benéfica para todos os atores envolvidos, e tem sido corroborada por investigações mais recentes, alvo de análise pelo projeto INCLUD-ED. As evidências apontam que a participação das comunidades nas escolas melhora o rendimento académico dos alunos (INCLUD-ED, 2009, p. 45). A colaboração das famílias contribui para a transformação das relações dentro das escolas, otimiza os resultados académicos e o estabelecimento de relações de equidade, sendo esta participação particularmente benéfica para os alunos com maior risco de exclusão social e educativa, assim como para os pertencentes a minorias e para os portadores de deficiência. Este projeto identificou 5 tipos de participações educativas da comunidade: informativa, consultiva, de tomada de decisões, de avaliação e educativa. Têm maior impacto no sucesso escolar os últimos três.

Outros fatores facilitam o desenvolvimento e a manutenção de relações entre as escolas e a comunidade designadamente, o compromisso com a aprendizagem e o sucesso escolar dos alunos, o apoio do diretor da escola, um clima escolar acolhedor e a comunicação efetiva entre parceiros sobre o conteúdo, o grau e o tipo de envolvimento (Henderson & Map, 2002; Sanders, 2009; citados por Batista, 2012, p. 49)

Conclui-se que à escola compete a reconfiguração da sua rede de relações com a comunidade, de forma estratégica, mobilizando recursos e capitalizando informações úteis e necessárias. A duração, eficácia e sustentabilidade dos programas de colaboração e cooperação com a comunidade dependerão da qualidade das relações, da confiança estabelecida, dos valores e objetivos partilhados. “Cumprindo estes requisitos, a escola poderá efetivamente construir-se, no quadro da descentralização e autonomia, *na e com a comunidade*” (Batista, 2012, p. 49).

2. Narrativas da Política Educativa

Sintetizando a perspetiva histórica da construção concetual da educação como questão pública, que se concretiza através da interação entre os diferentes agentes (formais e informais), Sarmiento (2005) reconhece que a construção concetual da educação como integradora da instrução, da personalização e da socialização alterou-se ao longo do século passado com o contributo das ciências da educação.

O estabelecimento de parcerias entre a escola e a comunidade tem sido alvo da política educativa em Portugal, em particular aquela que se apresenta no discurso jurídico-normativo que, atualmente, trespassa as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), o Perfil dos Alunos à Saída da escolaridade obrigatória (PASEO) e os Decretos-Lei nº 55 e nº 54, os quais regulamentam o currículo dos ensinos básico e secundário, assim como os princípios e as normas que garantem a educação inclusiva.

A relação entre a escola e a comunidade tende a ganhar maior relevância e visibilidade, a partir das reformas educativas direcionadas para a descentralização e autonomia das escolas, desde a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de 1986, cujas orientações políticas concederam um lugar central à escola, entendida como uma instituição, que não se resume a uma mera extensão administrativa do Estado (Santos, 2007). No artigo 3º desta lei são definidos os principais objetivos do sistema educativo, (que consistem, em

descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas, de modo a proporcionar uma correta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inser-

ção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes [...]. Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adoção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias. [Lei n.º 46/86, artigo 3º, alíneas g) e l)]

Com efeito, o tema da descentralização e da autonomia das escolas foi ganhando vários contornos ao longo do tempo e dos diplomas legais que os redefiniram, particularmente no que se refere aos órgãos de decisão das escolas, nos quais se inclui naturalmente líderes escolares, docentes, mas também pais e comunidade local (Barroso, 2005).

Por conseguinte, o papel da escola deixou de se restringir aos processos vivenciados dentro dos muros da escola, passando a assumir outras responsabilidades de interação e de proximidade com a comunidade envolvente, na assunção de partilha de valores comuns (Dias, 2003), abrindo um variado leque de possibilidades de ação estratégica, visando a mobilização de recursos para maximizar as potencialidades, por um lado e minimizar as fragilidades existentes, por outro (Epstein, 2009).

É neste contexto genérico de visibilidade política e social dos fenómenos de descentralização e autonomia das escolas que as políticas educativas recentes apelam a uma maior participação e responsabilização das comunidades nos processos educativos que o estudo da relação escola/ comunidade e das parcerias estabelecidas entre ambas ganha particular relevância, desde a publicação da Lei de Bases até a atualidade.

Nas OCEPE apela-se à colaboração dos pais/famílias, e também de outros membros da comunidade, considerando-se que o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem. Os artefactos produzidos pelas crianças, apresentados pelos educadores às suas famílias favorecem um clima de comunicação, troca e partilha de saberes entre crianças e adultos (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

A ENEC consubstancia “um espaço curricular privilegiado para o desenvolvimento de aprendizagens com impacto tridimensional na atitude cívica individual, no relacionamento interpessoal e no relacionamento social e intercultural” (DGE, 2017a, p. 4), tendo por base alguns pressupostos assentes numa relação estreita entre a comunidade e, especificamente, as famílias.

Nesta ordem de ideias, apela a abordagens de temáticas contextualizadas e autênticas, baseadas nas especificidades das realidades locais e na vida real, incentivando as escolas a desenvolverem práticas democráticas que envolvam a comunidade escolar. Parte-se do pressuposto que educar para a Cidadania é uma missão que deve ser assumida pela escola, justificando-se a implementação da componente curricular de *Cidadania e Desenvolvimento*, mediante uma abordagem de *Whole-school Approach* suportada por diversos objetivos, um dos quais sugere o “trabalho de parceria com as famílias e as comunidades” em alinhamento com as “especificidades dos alunos(as) e as prioridades da comunidade educativa” (DGE, 2017a, p. 7).

Outro documento legal, que importa destacar é o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, o qual constitui um quadro de referência que pressupõe valores como a liberdade, a responsabilidade, bem como a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia. Constitui-se como uma matriz que define o que os jovens devem alcançar “no final da escolaridade obrigatória, sendo, para tal, determinante o compromisso da escola e de todos os que lá trabalham, a ação dos professores e o empenho das famílias e encarregados de educação”(…), cabendo aos docentes, gestores políticos e outros intervenientes envolvidos fundamentar a sua intervenção “com a visão de futuro definida como relevante para os jovens portugueses do nosso tempo” (DGE, 2017b, pp. 9-10).

Tendo por base esta visão, o Decreto-Lei nº 55 de 2018 desafia as escolas a estabelecerem diálogos com as famílias e com a comunidade, num contexto de flexibilidade curricular, sugerindo o desenvolvimento de projetos e atividades “na comunidade escolar como parte integrante do currículo” (p. 2929).

Por seu turno, o Decreto-Lei nº 54/2018 reitera esta ideia, enfatizando a participação dos pais ou encarregados de educação, no capítulo I, artigo, 4º, alínea 1:

Os pais ou encarregados de educação, no âmbito do exercício dos poderes e deveres que lhes foram conferidos nos termos da Constituição e da lei, têm o direito e o dever de participar e cooperar ativamente em tudo o que se relacione com a educação do seu filho ou educando (...) (p. 2920).

Se atendermos ao discurso normativo do sistema educativo português, verifica-se a intenção de promover interações com a comunidade e designada-

mente com a família, numa clara descentralização dos papéis assumidos pela escola e à crescente responsabilização de outros atores educativos, designadamente a família, entre outros.

3. Metodologia

Suportadas pela pesquisa qualitativa e pela técnica da análise documental, procuramos conhecer a natureza das intervenções desenvolvidas com a comunidade através da análise das estratégias de parceria entre a escola e a comunidade em contexto de estágio (UC de Prática Pedagógica I, II e III) dos estudantes dos 1º e 2º anos dos cursos de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Universidade da Madeira. O principal objetivo consistia em conhecer, nos casos estudados, as principais áreas e metodologias de intervenção privilegiadas pelos estagiários.

Após a pesquisa bibliográfica acerca do tema em estudo, procedeu-se à análise documental do suporte legal atual e dos quinze Relatórios de Estágio de Mestrado apresentados e aprovados em prova pública nos últimos três anos letivos, respetivamente: 2021/2022, 2020/2021 e 2019/2020, os quais designamos de RI a RI5.

Numa primeira fase, procedemos a uma análise de documentos legislativos oficiais de carácter público, que se relacionam numa forma direta com o tema em análise e que constam do enquadramento normativo, centrando a nossa atenção na autonomia outorgada às escolas para desenvolverem as parcerias que considerarem adequadas ao seu projeto educativo. Numa fase posterior, procedeu-se à análise dos quinze Relatórios de Estágio, procurando compreender como é que os futuros professores, em situação de estágio, valorizam esta dimensão da relação entre a escola e a comunidade, mediante os relatos e reflexões que constam dos Relatórios de Estágio, no culminar da formação que antecede a sua entrada na profissão.

Para consubstanciar esta análise documental, criou-se uma matriz de análise composta por dimensões, possibilitando uma sistematização e clarificação da informação coletada, a partir da qual, em cruzamento com os dados obtidos da revisão da literatura, foi possível descrever e compreender as opções efetuadas no contexto dos estágios.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) “O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. (...) compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem signi-

ficados e descrever em que consistem estes mesmos significados” (p. 70), sendo exatamente estes comportamentos e significados que esta pesquisa procurou entender.

4. Análise e discussão de dados

A análise documental dos relatórios alicerçou-se numa matriz de análise composta por 6 dimensões de análise: temáticas, objetivos, ações estratégicas, parecerias, competências desenvolvidas pelas crianças e avaliação das intervenções.

No que diz respeito às *temáticas* abordadas nos projetos de intervenção com a comunidade, constatou-se que incidiram em festividades e comemorações tradicionais, tais como: Pão- por Deus, Natal (Ex: Um Natal Diferente, Feira Solidária), Dia da Mãe, Festa da Cebola (no concelho do Caniço), Dia da Família, entre outros. Estas atividades, em ligação estreita com a comunidade envolvente, tendem a promover novos fluxos de conhecimento e a mobilizar recursos de ação educativa entre a escola e outras instituições da comunidade (Batista, 2012).

Alguns Projetos também serviram de mote para desenvolver trabalhos de parceria com a comunidade: Programa Eco-Escolas; Educação Ambiental; Projeto de Solidariedade; Projeto de Partilha de Afetos; Cozinha Saudável; Comida Formidável. Por fim, registamos a criação de Feiras com propósitos variados: Feiras de Angariação de fundos, brinquedos e de géneros alimentares. Tal como alega Mesquita-Pires (2007), o trabalho educativo só é eficaz quando envolve as crianças, os profissionais de Educação e a restante comunidade educativa.

Foram vários os *objetivos* das iniciativas realizadas pelas quinze estudantes, desde envolver a comunidade educativa e a família; promover valores de cidadania, responsabilidade, solidariedade, partilha e cooperação, amizade e da aceitação da diferença, para além de pretender colmatar carências materiais das escolas, sensibilizar para as desigualdades sociais e propiciar o desenvolvimento de diversas literacias.

Incrementar hábitos de leitura, intensificar as experiências de iniciação à Educação Literária, partilhar experiências e vivências, possibilitar interações positivas e favorecer a integração da família nas escolas, promover hábitos de vida saudável, assim como a aquisição de conhecimentos e competências e o contacto com o meio ambiente, foram outros objetivos propostos, na ope-

racionalização dos projetos de trabalho com a comunidade. De acordo com Cohen & Fradique (2018) a Cidadania e Desenvolvimento é essencial “para o desenvolvimento de competências cognitivas, pessoais, sociais e emocionais, ancoradas no currículo, em que os alunos aprendem através dos desafios da vida real, indo para além da sala de aula e da escola” (p. 1).

Nos quinze relatórios analisados, registamos a operacionalização de várias ações estratégicas, tais como a recolha e distribuição de brinquedos e de Pão-por-Deus, convívios com a comunidade escolar, com as famílias e as crianças, confeção, recolha e venda de produtos diversificados. Verificou-se ainda a realização de intercâmbios entre escolas, feiras e festividades, como por exemplo “Feira do Livro e Festa da Família”. A maioria destas ações estratégicas visavam apelar à participação das famílias na vida escolar. Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), a participação dos pais, das famílias e de outros membros que pertençam à comunidade constitui “um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” proporcionando “um clima de comunicação, de troca e procura de saberes entre crianças e adultos (p. 30).

Evidenciou-se a preocupação de atribuir o protagonismo aos educandos, pois são eles próprias que, “de uma forma ativa, constroem o seu conhecimento, motivo pelo qual importa criar condições favoráveis ao desenvolvimento das suas capacidades criativas”, numa clara negação da ideia de crianças como *tabulas rasas* (Gouveia, 2016, pp. 24-25). Neste sentido, estas realizaram várias atividades, designadamente, ilustrações, reprodução e mímicas de canções e coreografias, elaboração de portefólios de obras literárias, dramatizações/peças de teatro, construção de artefactos (livros de histórias, receitas saudáveis e banda desenhada) e elaboração de mantas solidárias. Com efeito, mais do que acumular conhecimentos, é importante que o aluno assuma um papel ativo na promoção do seu desenvolvimento pessoal, numa linha de descontinuidade com vivências seculares naturalizadas no espaço escolar (Pereira, 2016). Ao assumir a responsabilidade por todo o processo de aprendizagem registam-se ganhos significativos, precisamente porque se torna uma aprendizagem autêntica, conforme reconhece Papert (1997).

No que diz respeito às *parcerias* criadas, foi notória a prevalência estabelecida com as famílias, tendo igualmente ocorrido interações com Associações de Pais, com autarquias, assim como com especialistas em determinadas áreas científicas (ex: Engenheiro Agrónomo) e Associações da comunidade local. Cardoso (2013) salienta a importância das relações com

a comunidade, destacando principalmente a participação das famílias nas atividades da escola, que outrora assumiam um papel eminentemente passivo. As alterações sociais e nomeadamente no que se refere às famílias, desencadearam a necessidade de implicar agentes exteriores às mesmas no processo educativo das crianças. Concomitantemente, as condições político-sociais têm levado à emergência de novos conceitos de cidadania e práticas de participação, a par do reconhecimento das crianças como seres ativos e mobilizadores do seu processo educativo (Sarmiento, 2005).

Os projetos de intervenção tinham por objetivo proporcionar às crianças o desenvolvimento de múltiplas competências e literacias, designadamente, responsabilidade, solidariedade, interajuda e partilha, comunicação e interação, motivação e regulação das aprendizagens e criatividade, para além de habilidades motoras e musicais, valorizando-se “a imaginação, a participação, a capacidade de formular hipóteses, de comunicá-las, de tomar decisões” (Perrenoud, 2001, p. 130).

Por fim, em todos os relatórios, verificou-se a realização de momentos de avaliação, resultando em apreciações globais:

- Abordagem interdisciplinar das temáticas, envolvendo outras áreas curriculares: português/expressão e comunicação; matemática; estudo do meio/conhecimento do mundo; educação artística: artes visuais, expressão dramática, dança, música; TIC, educação física; cidadania e desenvolvimento/formação pessoal e social;
- Desenvolvimento de múltiplas literacias: linguística; ambiental e ecológica; matemática, cultural, estética, entre outras;
- Envolvimento das crianças e das famílias nas atividades propostas;
- Fortalecimento da ligação entre a escola e a família;
- Experiências diversificadas e significativas ligadas a situações reais e concretas;
- Abandono de metodologias transmissivas e operacionalização de metodologias de participação, colocando a criança no centro da ação educativa;
- Vivência de momentos prazerosos por parte das crianças, dos familiares, docentes, diretores e auxiliares da ação educativa. De acordo com R2, p. 75 “o projeto desenvolvido com a Comunidade Educativa foi positivo, dinâmico e lúdico, proporcionando momentos de aprendizagem às crianças”;
- Desenvolvimento de um espírito comunitário que se tornou “num

momento verdadeiramente prazeroso para as crianças, pautado pela diversão e socialização entre grupos de diferentes faixas etárias” (R10, p. 25).

- Respeito e empatia pelos outros: *“Considero que foi um momento lúdico e didático para as crianças aprenderem mais sobre as diferenças e aprenderem a respeitar aquele que é diferente, trabalhando, desta forma, o respeito pela diversidade” (R14, p.91).*

5. Considerações Finais

A relação escola-família-comunidade tem vindo a assumir algum dinamismo, reconhecimento e valoração nos mais variados domínios, nomeadamente legislativo, científico e escolar. As diferentes reformas educativas, essencialmente instituídas no campo da Educação e Intervenção Comunitária têm sido unânimes na afirmação da centralidade das crianças e das famílias no processo pedagógico, viabilizando o desenvolvimento de múltiplas literacias em articulação com as famílias e a comunidade.

As ações realizadas com a comunidade, no âmbito dos estágios das quinze estudantes dos 1º e 2º anos do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, extravasaram as paredes da sala de aula, favorecendo o desenvolvimento de competências diversificadas e enriquecedoras. Implicaram a apropriação de práticas colaborativas entre todos os intervenientes, favorecendo um clima de comunicação, de troca e procura de saberes entre as crianças e os agentes da ação educativa, numa ação cultural dialógica, conforme preconiza Freire (2014).

Estabeleceu-se uma ligação próxima com as famílias, favorecendo a sua participação no processo educativo das crianças e o enriquecimento das situações de aprendizagem, constatando-se a predominância de parcerias com a família, já que, conforme alega Costa (2016) “A família molda a personalidade antes da idade escolar e influencia-a poderosamente durante a fase seguinte, o que a torna insubstituível na sua prestação de amor, afeto e apoio” (p. 30).

Os projetos de intervenção com a comunidade revelaram-se propícios ao exercício de uma cidadania democrática e à promoção da interdisciplinaridade, resultando em aprendizagens contextualizadas e significativas, conforme certificam alguns registos nos relatórios em análise.

Talvez possamos afiançar que, a julgar pela riqueza dos processos vivenciados e resultados alcançados nestes estágios com a duração de 120h, o trabalho de parceria entre a escola e a comunidade constitui uma mais-valia

na melhoria das ofertas educativas, na medida em que viabiliza o contacto direto com a realidade do quotidiano e tende a convocar as várias áreas do conhecimento, tornando os contextos educativos mais ricos e significativos.

Em jeito de conclusão, recordamos o pensamento de Dewey (2002),

Quando a escola for capaz de iniciar e exercitar cada um dos novos membros da sociedade na participação numa comunidade tão reduzida, impregnando-os dum espírito de altruísmo e fornecendo-lhes os instrumentos duma autonomia efetiva, teremos a melhor garantia de que a sociedade no seu todo é digna, admirável e harmoniosa (p. 35).

Referências Bibliográficas

- Batista, S. (2012). *A relação Escola-Comunidade: Políticas e Práticas*. ESCXEL.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Universidade Aberta.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Canário, R., Rolo, C., & Alves, M. (1997). *A Parceria Professores/Pais na Construção de Uma Escola do 1o Ciclo*. Ministério da Educação.
- Cardoso, J. (2013). *O Professor do Futuro*. Guerra e Paz.
- Cohen, A. C., & Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Raiz Editora.
- Coleman, J., & Hoffer T. (1987). *Public and private high schools. The impact of communities*. Basic Books.
- Costa, H. M. (2016). *Relação Família-Escola: Um Olhar de Ecologia Humana entre o Ensino Público e o Privado*. De Facto Editores.
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade e a Criança e o Currículo*. Relógio D'Água.
- Davies, Don – Dir. (1989) *As Escolas e as Famílias em Portugal – Realidade e Perspectivas*. Livros Horizonte.
- Dias, N. (2003). *Políticas Educativas e dispositivos de territorialização: Da escola aberta à comunidade à escola em parceria*. Dissertação de Mestrado da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Epstein, J. (1987). Parent Involvement: What Research Says to Administrators. *Sage journals*, Volume 19, Issue 2, <https://doi.org/10.1177/0013124587019002002>
- Epstein, J. (2009) School, Family, and Community Partnerships: Caring for the Children We Share. In J. Epstein (Org.). *School, Family and Community Partnerships – Your Handbook for Action*, Corwin Press, pp. 9-30.

Espiney, J. (1992). School and Family Partnership. *Centre on Families, Communities, Schools & Children's Learning*, report n. ° 6.

Freire, P. (2014). *Pedagogia da Autonomia Saberes Necessários à Prática Educativa*. Editora Paz e Terra.

Gouveia, F. (2016). Da Didática à Matética: O Papel do Professor como Mediador Qualificado”. In F. Gouveia & G. Pereira (Orgs.). *Didática e Matética* (pp. 23-46). Funchal: CIE-UMa. (ISBN 978-989-95857-8-2) <http://hdl.handle.net/10400.13/2078>

INCLUD-ED Consortium (2009). *Actions for success in schools in Europe*. European Commission.

Lima, L. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar – Um Estudo da Escola Secundária em Portugal* (1976-1988). IEP-UM.

Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de infância: teorias e práticas*. Profedições.

Papert, S. (1997). *A família em rede*. Edição portuguesa. Relógio d'Água.

Pereira, G. (2016). Os espaços da Matética na Formação de Professores: um olhar para os ambientes emergentes no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica. In F. Gouveia & G. Pereira (Orgs.). *Didática e Matética* (pp. 47-69). Funchal: CIE-UMa. (ISBN 978-989-95857-8-2) <http://hdl.handle.net/10400.13/2078>

Perrenoud, P. (1987). Le 'Go-Between: entre la famille et l'école, l'enfant messenger et message. In P. Perrenoud & C. Montandon (1987). *Entre Parents et enseignants : un Dialogue Impossible?* Peter Lang.

Perrenoud, P. (2001). *A Pedagogia na Escola das Diferenças. Fragmentos de uma sociologia do fracasso*. ARTMED Editora.

Sarmiento, T. (2005). (Re)pensar a interação família-escola. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 18, n. 1. pp. 53-75. Universidade do Minho.

Sarmiento, T., & Marques, J. (2002). *A escola e os Pais*. Centro de Estudos da Criança – U.M.

Santos, R. (2007). *Escola – Família: As pontes e margens de uma interação comunicativa numa escola do 2º Ciclo do Minho Litoral*. Dissertação de Mestrado da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Seabra, T. (1999). *Educação nas famílias – Etnicidade e Classes Sociais*. IIE-ME.

Shouse, R. C. (1995). *Academic Press and School Sense of Community: Sources of Friction, Prospects for Synthesis*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.

Silva I., Marques L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*.ME/DGE. <https://tinyurl.com/5n6xx7mc> Silva, P. (2007). *Escolas, Famílias e Lares, Um Caleidoscópio de Olhares*. Profedições.

Stoer, S. (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal – 1970-1980: Uma Década de Transição*. Ed. Afrontamento.

Zenhas, A. (2004). *A direção de turma no centro da colaboração entre a escola e a família*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho.

Referências Normativas

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Obtido de Diário da República: <https://tinyurl.com/yucm7a3r>

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Obtido de Diário da República: <https://tinyurl.com/2sjmkaua>

DGE (2017a). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Obtido de DGE: <https://tinyurl.com/bdz6r6z9>

DGE (2017b). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Obtido de DGE: <https://tinyurl.com/y4tjc5r3>

RAM. (2020). *Decreto Legislativo Regional n.º II/2020/M*. Obtido de Diário da República: <https://tinyurl.com/3hehc98p>