

## **Relação Escola – Família - Comunidade**

Profª Manuela Matos (\*)

Cabe-me abordar o tema relação escola - família – comunidade. Tentarei, para o efeito, mobilizar a minha experiência profissional (como educadora de infância e actualmente como professora na ESE) e associativa, como mãe e elemento de uma associação de pais, durante 10 anos, de uma escola do 1º ciclo.

### **De que falamos quando falamos de relação escola- família e comunidade?**

Podemos falar de muitas coisas, ou dizendo de outro modo, muitas formas de concretizar esta relação, que inclui modalidades tão diversas como reuniões, festas, convívios, pedidos de material, passeios, afectação de recursos, organização e execução de actividades e projectos, participação, consulta e gestão na administração escolar.

Esta relação integra assim questões tão diversas como sejam a vigilância e apoio aos trabalhos escolares, os diálogos sobre o comportamento e sucesso (ou insucesso) das crianças, informações sobre as regras da escola, consulta e decisões sobre o projecto educativo...

Como se faz e como se desenvolve a relação escola – família - comunidade, depende naturalmente das perspectivas, da cultura, do investimento, da ideologia dos diferentes actores implicados: professores, famílias e comunidade onde cada escola está inserida. A esta situação não é alheio o estado das políticas educativas (o nível macro) e os processos locais das políticas educativas (na escola; associações locais , órgãos do poder local).

Apesar desta especificidade, a experiência e a investigação neste domínio apontam para algumas questões básicas que podem ser consideradas comuns na relação escola- família e comunidade. Tentarei abordar algumas delas.

### **Do ponto de vista da escola... o que fazer?**

A primeira ordem de questões que gostaria de partilhar decorre das famílias serem, de uma forma geral, percepcionadas como os primeiros educadores, a quem compete a tarefa de educar (e bem!) tendo o dever de acompanhar e vigiar as tarefas escolares, participar nas iniciativas que são propostas pela escola e proceder a todo o tipo de passagem de informação que seja determinante para o bom funcionamento do processo escolar.

A escola, cumprindo um dos seus objectivos principais, devolve informação útil sobre o programa e o aproveitamento escolar da criança, aplicando o que está legalmente definido na lei.

Nesta dimensão a relação estrutura-se com base no que alguns autores chamam “as obrigações básicas das famílias e as obrigações básicas das escolas” (Joyce Epstein, 1993), definindo alguns processos de envolvimento e partilha entre os diferentes espaços frequentados pela criança.

Quando alguns dos “lados” não cumpre o estabelecido, surgem obstáculos e dificuldades na comunicação, e é relativamente comum a presença de estereótipos, expressos essencialmente na atribuição de culpas e julgamentos morais sobre os comportamentos e as atitudes: as famílias são desinteressadas, pouco responsáveis, ausentes, incapazes de educar e investir na

escolaridade dos seus filhos.

Este diagnóstico torna-se particularmente sensível em determinados meios e face a determinadas famílias, as consideradas “problema ou difíceis de alcançar”(Don Davies, 1989) e que normalmente se classificam como “excluídas socialmente, provenientes de grupos minoritários ou zonas carenciadas”. Todas aquelas que na sua cultura e modos de vida revelam padrões de comportamentos diferentes e sobre os quais é difícil manter uma atitude compreensiva, de diálogo e envolvimento.

Não rejeitando as dificuldades reais que as famílias apresentam, fortemente condicionadas pelas suas condições sociais e trajectórias de vida, parece ser necessária entendê-la como uma “instituição activa, capaz de preservar e reproduzir estratégias (...), de resistir a pressões externas (...) e de agir sobre a própria mudança” ( Almeida, 1985, citado por Seabra, 1999: 19), com autonomia, capacidades, projectos e saberes.

Ou seja, desenvolver uma outra compreensão da realidade das famílias, passando da “perspectiva do défice ao reconhecimento da experiência, das necessidades e das competências” (Canário, 2001), o que exige ultrapassar uma lógica meramente “descritiva dos problemas, encontrando antes as suas causalidades”, inseridas numa lógica de problemas sociais (Canário et al, 2001).

A adopção desta perspectiva implica instituir uma outra cultura escolar e profissional, onde as famílias possam ser ouvidas, valorizadas, com base no desenvolvimento de estratégias de capacitação e autonomia pessoal no quadro de um projecto educativo que integre as diferentes culturas e competências dos actores envolvidos.

Mas capacitar as famílias não significa, por exemplo, o recurso a acções de formação/informação, com temas orientados por especialistas, segundo uma lógica de compensação dos défices (alimentação, saúde, higiene...), dinamizados segundo princípios e metodologias escolares, entendendo-se as famílias como alunos a quem é preciso ensinar o que não sabem.

Os resultados destas iniciativas são em muitas situações nulos, pelo que parece ser importante adoptar uma perspectiva de “agir com as famílias, não para elas” (Espiney, 1997), implicando-as directamente na produção dos acontecimentos educativos e sociais que possam ter lugar na escola, por referência ao contexto local, aos seus problemas, necessidades e interesses.

Se concordarmos que a “educação é um processo permanente de auto-construção da pessoa humana, é necessário dar centralidade ao sujeito e à sua experiência” (Canário, 2001), partindo das culturas e potencialidades das famílias como sujeitos de direitos. Para que isto aconteça a escola, a sua organização e as suas práticas de trabalho terão que construir novas dinâmicas de cooperação e relação, nomeadamente no que respeita i) à lógica do seu funcionamento interno; ii) à relação de poder e com o saber; iii) modificar a sua relação com os alunos (Canário, 2001).

Esta última questão parece ser determinante, não só para o sucesso escolar das crianças, mas fundamentalmente quando se equaciona a relação com as famílias e a comunidade, já que sendo “os alunos a comunidade dentro da escola” (Canário, 1992), as metodologias de trabalho e os processos de aprendizagem devem ter como recurso principal conteúdos socialmente significativos (história local, património, manifestações culturais modos de vida...) articulando os diferentes espaços e tempos de formação das crianças e das suas famílias.

Abrir a escola ao meio significa, mais do que fazer algumas visitas de estudo, mobilizar e potenciar os seus recursos (humanos, físicos, geográficos...) como eixos de aprendizagem e desenvolvimento.

### **Do ponto de vista das famílias... participar... como e porquê?**

Uma outra ordem de questões decorre da forma como as famílias percebem a escola e das suas expectativas face à aprendizagem .

A escola e a aprendizagem que nela tem lugar está cada vez mais ligada ao sucesso escolar e “à produtividade, competitividade e crescimento económico” (Canário, 1999) pelo que as famílias tendem essencialmente a valorizar e a exigir uma boa instrução, desvinculando-se de uma participação efectiva no contexto organizacional da escola, enquanto parceiros capazes de influenciar as suas práticas e o desenvolvimento de “processos educativos ecológicos” (Furter, citado por Canário, 1999).

Acrescente-se que a ausência de uma visão mais alargada sobre como e onde intervir, por parte das famílias, (o que posso fazer? O meu contributo será importante?) é reforçada pela ausência de práticas de participação, situação decorrente da nossa história social e política, do fechamento da escola face às comunidades e da sua perspectiva auto-centrada.

A aprendizagem conjunta dos benefícios da participação enquanto prática e exercício da cidadania, para além do que é estritamente necessário, implica um longo caminho, não muito fácil, mas necessariamente mais rico.

Implica considerar a participação como o exercício de parte de poder que as famílias detêm em qualquer decisão, legitimando os seus sistemas de interesses, valores e projectos educativos (Lima, 1992; Nóvoa, 1992).

Pressupõe a mobilização dos actores (famílias, representantes locais...) para a acção, inscrita nas redes de relações e interações sociais e informais que se criam e desenvolvem no contexto das escolas e no espaço territorial.

Neste sentido, as famílias são consideradas como parceiros, sujeitos e protagonistas da acção educativa, situação que tenderá a “quebrar o monopólio educativo da instituição escolar” (Canário, 1999).

Alguns autores (Smith, 1980; Rolan Meighan, 1989; Joye Epstein 1993...) ao elaborar tipologias na relação estabelecida com as famílias, classificam o nível participativo como o nível mais elevado, ou completo, destacando o seu papel como parceiros, com funções na organização e execução de projectos e estruturas de consulta e gestão.

Acentuam assim a noção de parceria e da negociação, da associação das famílias numa relação de igualdade, procurando-se os consensos entre os diferentes actores (Wolfendale, 1992), a interdependência pessoal e profissional e a aprendizagem recíproca do viver em conjunto (Jaillet, 1995).

Se atendermos à nossa experiência pessoal e profissional, talvez não seja difícil concluir que esta perspectiva de participação não é facilmente concretizável e que muitas famílias evidenciam um afastamento da escola, que não permite continuidade e consistência nas relações e estratégias de participação.

Para além de todos os condicionalismos, importa aqui entender a participação das famílias nas suas diferentes manifestações, não criando modelos predefinidos de “boa participação”, respeitando antes diferentes modalidades de envolvimento, negociação e partilha.

Convém não esquecer que as famílias relacionam-se com a escola no quadro do seu tempo livre, pelo que deverão ser consideradas as suas ocupações profissionais, a falta de incentivos e enquadramento legal para a sua ausência ao trabalho, sendo importante instituir processos de negociação no que respeita a horários e dias para realizar os diferentes contactos, reuniões e iniciativas que envolvam a participação de todos.

### **E as Associações de Pais?**

Um pequeno apontamento no que respeita ao trabalho desenvolvido por muitas associações de pais e encarregados de educação, no contexto das escolas e comunidades. Para além dos projectos de maior ou menor sucesso, creio ser comum referir que o problema da representatividade e da instrumentalização da acção são dois aspectos complexos e ambíguos, do quotidiano associativo.

No primeiro caso, e à semelhança do que acontece em muitas outras esferas da nossa vida pessoal e profissional, terminado o acto formal da eleição, damos por cumprido o nosso dever, delegando nos eleitos, a nossa representação e participação. Este modelo, sendo uma conquista dos regimes e sociedades democráticas encerra contudo alguns perigos e desvantagens, nomeadamente no que respeita (i) à concentração e delegação de poder, (ii) a possíveis abusos do mesmo, (iii) à necessidade de (co)responsabilização de todos os interessados para deliberar sobre questões que carecem de uma perspectiva mais alargada.

Em muitas associações de pais, a legitimidade de representar uma decisão ou perspectiva torna-se às vezes difícil, bem como se verifica a concentração do trabalho quase sempre sobre os mesmos, os que têm jeito ou tempo ou são carolas. Esta situação traduz-se no enfraquecimento das associações, quer pela acumulação de trabalho e conseqüente cansaço, quer pela não “rotatividade” dos corpos sociais, o que pode contribuir para a não diversidade de perspectivas e pontos de vista.

Também nestes aspectos, as associações de pais têm que ser capazes de, para além do cumprimento das suas funções formalmente definidas, serem capazes de dinamizar espaços não formais e informais, alicerçadas nas manifestações e cultura local, criando canais de comunicação, confiança e relação próxima.

É preciso também que se percepcione e se torne visível o prazer de estar em conjunto, de aprender com os outros, de valorizar os diferentes saberes e sabores de participar na escola e na vida das crianças.

A relação cara a cara, os canais de comunicação e informação (actualizados, criativos, lúdicos...) devem ser mobilizados adequadamente para favorecer o máximo de participação das famílias, apesar e para além do trabalho dos Corpos sociais da associação.

O segundo aspecto que referi, a instrumentalização da acção das associações está articulada com a necessidade de, em muitos casos, esta ser a instância melhor colocada (a única?) para chamar a si a mobilização, afectação e dinamização de determinados recursos e serviços da escola.

Refiro-me à implementação e desenvolvimento de ATLS, refeitórios, contratação de pessoal...

situações a que o poder central não dá resposta e face aos quais acha determinante a participação da “sociedade civil”.

Sendo inegável a importância da participação das associações nestas e outras áreas, em muitas situações, a realidade mostra-nos uma gestão difícil num espaço que é território dos professores, o desempenho de tarefas e competências para os quais não existe formação, a utilização das famílias como viabilizadoras e facilitadoras de determinadas respostas sócio-educativas.

Esta aparente facilidade com que as associações se deparam para organizar e gerir espaços e actividades de natureza extracurricular, não encontra paralelo, quando se trata, por exemplo, da consulta, elaboração e desenvolvimento dos projectos educativos de escola.

Apesar de conhecer algumas experiências e projectos que traduzem práticas de colaboração e parceria com sucesso, creio não correr nenhum risco ao afirmar que de uma forma geral, ainda estamos longe de encontrar com facilidade, o mesmo tipo de colaboração no que respeita à participação no projecto educativo das escolas.

Para terminar, gostaria de salientar que:

Muitos dos normativos legais que enquadram a presença das famílias na vida escolar, enfatizam a importância da construção de uma comunidade educativa, por referência a um território e práticas culturais concretas, como condição de um ensino/educação de sucesso.

Facilmente aderimos a este discurso, esquecendo-nos que, como refere João Barroso, mais do que uma comunidade, as escolas são “arenas”, onde se expressam diversas (e muitas vezes, antagónicas) estratégias, resultante dos diferentes interesses e pontos de vista dos actores implicados.

A presença de conflitualidades parece ser uma condição “natural” da relação escola - família e comunidade, restando a quem nela está implicado, o desenvolvimento da capacidade de as gerir e passar de uma “cultura de respostas a uma cultura de problemas” (Canário, 2001).

Para além do que se encontra legislado e porque a mudança não se decreta, a relação escola - família e comunidade exige de todos os que nela participam “uma abordagem (...) que tenha em conta a especificidade e a singularidade dos contextos e dos públicos” (Canário, 1999).

Ouvir as famílias, compreender os seus trajectos pessoais e projectos de que são portadoras, escutar as crianças enquanto elementos activos de uma comunidade, mobilizar os recursos e potencialidades do meio, colaborar com os professores, autarcas, associações.

Neste sentido e como a maioria de trabalhos realizados nesta área aponta, cabe aos profissionais de educação, e eu diria às famílias e representantes locais, a responsabilidade de iniciarem o diálogo e “arriscar dar visibilidade ao seu trabalho face à comunidade incluir outras instituições e constituir redes de colaboração, aprender a trabalhar em contextos informais e potenciá-los como modos diversificados de participação para a democracia e para a cidadania” (Montenegro, 1997).

Num tempo tão complexo como é o nosso face às dificuldades com que nos confrontamos, mas também às enormes potencialidades de vivermos em conjunto é necessário arriscar a mudança. E podemos sempre, como refere Edgar Morin (1995) “responder às incertezas com a estratégia e às contradições com a aposta”.

(\*) Docente na Escola Superior de Educação de Setúbal

#### Bibliografia

- CANÁRIO, Rui (Org.) (1997) Inovação e Projecto Educativo de Escola, Lisboa, Educa.
- CANÁRIO, Rui (1999) Educação de Adultos – Um Campo e uma Problemática, Lisboa, Educa
- CANÁRIO, Rui, ALVES, Natália, ROLO Clara (2001) Escola e Exclusão Social, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, Educa
- DAVIES, Don et al (1989) As Escolas e as Famílias em Portugal – Realidade e perspectivas, Lisboa, Livros Horizonte
- GUERRA, Isabel (1985) Estamos nascer ou a morrer, in Actas do 1º Encontro Nacional de Educação de Infância, Lisboa, APEI
- MONTENEGRO, Mirna (org.) (1997) Educação de Infância e Intervenção Comunitária, Setúbal, Instituto das Comunidades Educativas
- NÓVOA, António e POPKEWITZ, Thomas (org.) Reformas educativas e Formação de Professores, Lisboa, Educa
- SEABRA, Teresa (1999) Educação nas famílias – Etnicidade e Classes Sociais, Lisboa, IIE, Ministério da Educação
- SILVA, Isabel Lopes et al (1990) Projecto Alcácer, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian

-----

**Intervenção no Seminário da FERSAP “Municipalização da Educação”**  
Setúbal, 11 de Outubro de 2003