

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

TEIAS¹, vimos designando por “redes de comunicação escola-comunidade”. Insere-se numa finalidade ampla de diminuir o insucesso e prevenir o abandono escolar, numa orientação que tenha como meta a construção de uma escola para todos e todas, no exercício do princípio de igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso. Esta apresentação pretende dar conta de uma das facetas do TEIAS que tem a ver com o “impulso”, desenvolvimento, reflexão e avaliação de “relações” entre dinâmicas locais – protagonizadas por pessoas individuais, associações locais, mães e pais dos/as alunos/as organizados ou não em “associações de pais”, assim como de outros familiares mais alargados, etc. – e as dinâmicas escolares. Sem pretender atingir a exaustividade desta problemática numa comunicação deste âmbito, é relevante fazer notar que se levantam aqui questões entre “mundos privados”, como é o caso da família, e espaços públicos, como o são as escolas. A articulação entre estes dois mundos nunca foi nem é simples e, como afirma Miriam David, na escolarização das crianças, “a controversa e complexa relação entre os pais² e o Estado levanta questões sobre as fronteiras entre “famílias privadas” e “corpos públicos” e seus respectivos direitos e responsabilidades” (1993: 2).

Não perdendo de vista esta complexidade e simultaneamente tendo em conta a exiguidade do espaço desta comunicação, numa primeira parte, faremos uma breve reflexão sobre o passado recente na conceptualização das noções de relação escola-comunidade ou escola-pais nas políticas educativas; em seguida, faremos uma abordagem sobre os conceitos em torno destas relações, sobretudo os de *pais* e *comunidade*; em terceiro lugar, abordaremos os tipos de comunicação escola-comunidade nos pólos do Projecto TEIAS; em quarto lugar, faremos algumas considerações sobre a existência ou inexistência de consequências na organização das escolas (nos projectos educativos de escola ou de redes de escolas, nos projectos curriculares integrados, nas aulas, etc.); por último, apresentaremos alguma reflexão crítica, com especial referência aos constrangimentos e potencialidades destas temáticas para a construção de uma escola democrática e de sucesso para todos e todas.

Passados recentes na conceptualização das noções de relação escola-pais e escola-comunidade nas políticas educativas e nos discursos públicos

Num tempo global de um *liberalismo mitigado*, e da *mercadorização da educação* (Dale 1994), sobretudo nos países centrais, Portugal vive, em termos das políticas educativas, em *contra-ciclo* (Afonso 1998), mesmo na década e meia de governação social-democrata. A este propósito, Almerindo Afonso (1998: 126) argumenta que em Portugal (e o autor está sobretudo a referir-se à avaliação) na década de 1985-95 viveu-se “em relativo contra-ciclo com as reformas verificadas nos países centrais”, pelo que, embora do seu ponto de vista “a tónica dominante do discurso político neste período” não tenha sido “a defesa de uma escola básica igualitária” (idem: 127), no entanto, a LBSE, aprovada em 1986, “estava muito longe da tendência neoliberal e neoconservadora emergente” (idem: 126). O discurso político dominante na época consistiu, nas palavras de Afonso, na “justificação de uma escola tendencialmente menos selectiva, baseada numa meritocracia suave e pouco explícita.” (idem: 127)

No entanto e apesar de sob uma meritocracia suave e pouco explícita, os anos 1980 e a primeira metade da década de 90 foram já caracterizados como uma época de políticas sociais-democratas para a educação, pronunciando sobretudo soluções de carácter técnico e afastando as escolas da relação com os

¹ O Projecto “Teias: Tecer Estratégias Interactivas e Significativas” tem sido financiado pelo Programa Educação Para Todos (Pept/Alfa) e está sediado no Centro de Investigação e Intervenção Educativas (Ciie) da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. O trabalho desenvolvido tem também recebido os apoios do FOCO e da DREN.

² Em português, a noção de *pais* é masculina, portanto, *falsamente neutra*. Todavia, não é muito fácil encontrar um conceito desgenderizado, como acontece no inglês, em que *parents* engloba *fathers* e *mothers*.

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* – 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

“mundo real”, concebido como *mundo do trabalho pago*, concepção inscrita numa preocupação discursiva com o desemprego juvenil masculino e com a percepção das necessidades “posfordistas” de mão-de-obra:

“... parece consensual que o jovem é confrontado, no seu quotidiano, com solicitações e exigências a que uma formação mais próxima do real poderá responder. No caso do ensino regular, esta aproximação tem sido por via da construção de práticas lectivas que apostam na ligação da escola ao meio. No caso da formação profissional, ela consiste na eleição da empresa como um espaço formativo. Desta forma, as exigências das sociedades posfordistas têm vindo a concretizar-se, ao nível da educação inicial, em propostas formativas que aproximam ou inserem o jovem no “mundo real”, no sentido de lhes proporcionar possibilidades de optarem por carreiras escolares mais longas ou, pelo contrário, pela entrada no mundo do trabalho com um certo nível de qualificação profissional.” (Alves et al 1996: 43).

Não é neste sentido que o Projecto TEIAS articula a reflexão sobre as redes escola-comunidade. Perpassa nos princípios do projecto parte do que foram os ideais de *educação integral*, por exemplo na Escola Oficina nº 1 (Candeias 1995) ou do que constitui a integração e globalização curricular: a dimensão do trabalho é um aspecto importante no currículo formal, mas para todos os estudantes e não apenas para quem se prevê um percurso académico mais curto.

Do ponto de vista sociológico, a relação entre a escola e as realidades sociais e familiares dos alunos que a frequentam tem estado submersa em problemáticas como o insucesso e o abandono escolares ou as do novo vocacionalismo. A este propósito, é relevante notar que, no artigo que Stoer e Afonso (1999) elaboram sobre os 25 anos da Sociologia da Educação em Portugal, não haja nenhuma referência a investigações sobre as famílias, nem como percurso, nem como problemática, nem ainda como perspectiva da disciplina.

De que conceitos falamos?

Temos vindo a utilizar expressões como relação “escola-meio”, “escola-pais” ou “escola-comunidade” que remetem para universos conceptuais diferentes e, portanto, para concepções e práticas sociais distintas. Alguns autores portugueses, por ex., usam indistintamente a noção de “pais” e de “encarregados de educação” de forma *neutra* e como se fossem sinónimos.

Todavia, outras autoras têm ilustrado como a relação e a fronteira entre a oferta educativa estatal e os pais das crianças têm mudado desde o pós-guerra, nos países capitalistas centrais. Se, nos anos 1950 e 60, se assumia a necessidade e importância de *educadores* profissionais, por oposição às mães e aos pais *amadores*, nas últimas duas décadas, a ênfase tem acentuado o papel das mães como educadoras em vez dos profissionais. Nas palavras de Miriam David:

“A fronteira que tem mudado tem sido a que enfatizava o papel dos profissionais – professores/as e educadores/as – na preparação das crianças para os papéis que iriam desempenhar no futuro, com todos os seus pressupostos inerentes das diferenças de género na família, para uma outra ênfase no papel parental, principalmente das mães, implícita ou mesmo explicitamente, em vez dos profissionais. Contudo, a mudança nestas fronteiras não tem sido unilinear.” (David 1993: 32, ênfase nossa).

O que é interessante notar é que esta ênfase no papel parental (isto é, no papel maternal) na educação dos seus filhos, em vez dos profissionais tem sido expressa também por alguns sectores de professores/as e de educadores/as, muitas/os delas/es mães e pais, cujo discurso parece assen-

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.

Apesar deste contexto ideológico-político no que se refere à noção de participação, continuamos a considerar importante o conceito de participação como crucial na construção de uma cidadania mais plena, isto é, na constituição de tempos e espaços para os actores sociais poderem fazer-se ouvir nas instituições e nas tomadas de decisões da vida social.

Em Portugal, agora, a retórica das políticas sociais (incluindo as educativas) começa a reflectir as mudanças na vida familiar, preconizando no pré-escolar e no 1º ciclo, por exemplo, “os prolongamentos do horário” para desenvolver o que designam de “apoio à família”. No entanto, a ausência de estruturação, financiamento regular, colocação e/ou contratação de profissionais e mesmo a indefinição sobre quem gere estas acções torna estas propostas ambíguas, frágeis e por vezes de má qualidade.

No Projecto TELAS, muito embora a grande finalidade se situe no sucesso para todos, não reflectimos ou estimulamos as “redes de comunicação escola-comunidade” no sentido instrumental e funcional de aumentar a “participação dos pais” na escolarização dos seus filhos, em ordem a conduzir a uma escolarização das culturas familiares. Neste eixo estruturante do trabalho, existem preocupações com aquilo que é visto pela escola como “conhecimento relevante” a ser transmitido na escola e nas aulas e com as estratégias pedagógicas desenvolvidas pelos professores e outros profissionais da educação no sentido de “educar” e “ensinar” a sua população discente.

É no contexto desta reflexão que se articula, no trabalho das equipas das escolas, uma dimensão local que pretende tornar conhecimento igualmente relevante o que são os saberes locais e tradicionais. No entanto, a noção de “local” também não é isenta de confusão conceptual. Se, de facto, remete para uma “territorialização” quer da educação quer dos problemas sociais e das estratégias de mudança e de desenvolvimento, muitas vezes, a noção de “local”, neste contexto mais geral de *mercadorização da educação*, limita-se quase só ao “aparelho produtivo local” (ver Alves et. al. 1996) e apenas formal, isto é, empresas, porque exclui franjas importantes do tecido produtivo local, como por exemplo, todo o trabalho não pago das mulheres (e por vezes das crianças) e à dimensão do poder autárquico. Ficam aqui de fora as componentes das redes de relacionamentos sociais formais ou informais, das famílias, dos jovens, dos espaços e agências de socialização como os ATLs, clubes, catequese, assim como associações desportivas e culturais, grupos político-ideológicos, religiosos, etc. É neste sentido que optamos por usar a expressão escola-comunidade local.

Todavia, a utilização da noção de “comunidade” para designar as relações da escola e dos seus professores com grupos da população onde está localizada, também não resolve facilmente o dilema de que “comunicação” é necessário estabelecer, com quem e quando para construir escolas mais democráticas. Por um lado, porque “comunidade” se revela um conceito vago, de definição difícil; por outro, porque a sua utilização parece, muitas vezes, mascarar relações de subordinação e de algum intervencionismo (“trabalho comunitário”, “educação comunitária”, sendo muitas vezes de carácter carencialista e dominado, em Portugal, pelas IPSSs subordinadas aos sectores conservadores quer da Igreja Católica quer do poder social); e, por outro ainda, devido a um discurso actual de que a “vida comunitária” está em crise, em colapso, em eclipse, devido à desruralização das aldeias e das cidades.

Em relação ao último aspecto, pensamos, tal como Fletcher (1989), que “as comunidades estão de facto a mudar mas estão longe do colapso”. O conceito de *comunidade* é para nós relevante na medida em que nos remete para o equilíbrio entre o *pilar da regulação* e o *pilar da emancipação* (Santos 1994; ver também Afonso 1998), onde “comunidade” se encontra num dos vértices de um triângulo, em que os outros dois são o Estado e o mercado. Preocupadas como estamos com as questões da emancipação social e o papel da escola para a transformação e justiça social, o conceito de *comunidade* oferece possibilidades de lutar pela legitimação de diferentes culturas nas escolas, transformando-as em lugares democráticos, ainda que necessariamente contestados.

Fletcher (1989) no que se refere às relações com a comunidade, apresenta uma tipologia dividida em três formas de encarar a comunidade, que ele designou de *Olhando os dados sociais*, *Partilhando os*

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: Olhando os dados sociais (diagnóstico)	Tipo B: Partilhando os significados das pessoas	Tipo C: Aprendendo com os movimentos sociais
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 TELAS, 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-

des da perspectiva dos *significados partilhados* existem os conflitos internos fruto de iniciativas falhadas, “mal cozinhadas”, e os perigos externos de se tornar um activista exposto.

Mas a *comunidade* não é um grupo homogéneo de pessoas, ideologicamente de acordo com teorias emancipatórias, nem para o local, nem para o escolar. Nem tão pouco, as equipas de professores com quem o Projecto TEIAS trabalha são grupos “unitários” de formação ideológico-pedagógica única. É no sentido desta pluralidade que a secção seguinte descreve mais pormenorizadamente reflexão sobre alguns exemplos de “redes de comunicação escola-comunidade local” que pretendemos no sentido de uma escola mais democrática, umas numa via, pelo menos aparentemente, mais longa, outras num caminho que nos parece mais directo.

Redes de comunicação escola-comunidade local, nos pólos do Projecto TEIAS:

Nos princípios do Projecto “TEIAS – Tecer Estratégias Interactivas e Articular Significados”, defende-se a constituição de redes de comunicação escola-comunidade, com o objectivo de “implicar diferentes parceiros sociais das comunidades locais (autarquias, IEPF, associações de pais, associações culturais, etc.) nas tomadas de decisão sobre a problemática educativa e no encontrar de soluções para o abandono e o insucesso da escola básica”. Assim, as investigações e intervenções realizadas com as equipas docentes organizam-se no sentido de promover: o desenvolvimento da consciência crítica pessoal e social; a concepção de uma intervenção educativa global; o protagonismo e participação das pessoas das comunidades, o que pressupõe o envolvimento nos processos e contextos educativos; o desenvolvimento e o crescimento pessoal, profissional e social dos seus membros.

O trabalho desenvolvido tem mostrado que as educadoras, professoras e professores estão, na sua maioria, preocupados em “ensinar bem”, em “saber mais para trabalhar melhor” e procuram formas de conseguir o sucesso para as suas crianças (o que muitas vezes também significa o seu sucesso profissional e pessoal).

Inscrevendo-se no desenvolvimento dos projectos educativos das escolas ou das redes de escolas ou nos projectos curriculares, as iniciativas com a comunidade local visam:

“... por um lado, uma maior aproximação da escola à comunidade, implicando os pais na vida escolar e, por outro, um maior envolvimento dos professores na valorização e compreensão da cultura local, garantindo assim uma continuidade e centralidade de saberes locais pertinentes (actuais ou passados)” (1999: 31, ênfase das autoras).

Apesar da relevância desta dimensão no trabalho do TEIAS, tanto nas sessões formais de formação como em todo o trabalho desenvolvido, os enfoques foram diferentes de acordo com os vários pólos de escolas⁵.

Uma instituição educativa, sendo o palco onde se gere uma maior diversidade de interesses e aspirações, dos alunos e alunas, dos professores e professoras, das organizações sociais e políticas, é simultaneamente (e por isso) espaço de diversas e controversas pressões e lutas de poder. Todavia, pode ser espaço de negociação de consensos (ainda que instáveis) e de reflexão sobre os conflitos, de participação dos professores, alunos, pais e pessoas da comunidade local. As pessoas que constituem a escola,

porque são pessoas (e não “peças” que saem da linha de montagem duma fábrica, de uma organização taylorista ou fordista), não representam grupos homogéneos, 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, alheia 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 interações, 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:	Temporalidade:	Relação com as aulas:	Constrangimentos:
<i>Pais atropalham</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.

⁵ Como curiosidade, Fletcher (1989) cita Hillery que, na sua pesquisa, em 1955, encontrou 94 definições de comunidade.

⁶ Sobre a organização dos pólos e as escolas que incluem, ver Carlinda LEITE (2000) ou Magalhães e colegas (2000).

Identificamos, então, quatro tipos de redes de escola-comunidade (ver quadro 2), que designamos: *Pais atrapalham*, onde queremos caracterizar as escolas que se ficaram pela reflexão sobre a importância da participação mas não deram passos no sentido de estabelecer uma “verdadeira” comunicação com a comunidade; *Perspectiva compensatória / Olhando os dados sociais*, onde as/os docentes se limitaram a olhar as comunidades como objecto para recolher dados para os seus projectos educativos ou a organizar pontualmente umas festas ou feiras de fim-de-ano para alunos, professores e “pais”; *Aldeia educativa*, onde existe comunicação entre as famílias – pais, mães e outros familiares – e os professores/as, encontrando diversos momentos, ao longo do ano lectivo, para partilharem conhecimentos, e onde a escola constitui um lugar com espaço e tempo para a comunidade educativa; e, finalmente, *Aprendendo com os movimentos sociais*, onde pais, alunos, pessoas da população local são protagonistas e actores sociais na escola e onde comunidade local não é usada como “recurso” mas como actores/as, assumindo o carácter conflitual dos diferentes interesses e do poder em presença nas escolas e desafiando concepções dominantes sobre educação, nomeadamente evidenciando o potencial educativo das famílias e enfrentando as formas hegemónicas locais.

Assim, o modo de articulação da escola com a comunidade local, que designamos *Aprendendo com os movimentos sociais*, sectores no interior de algumas escolas, nomeadamente Aguada de Cima, estiveram disponíveis para se articularem com as dinâmicas sociais em resultado das reivindicações das populações (Gomes 1999; ver também Madeira 1994). Neste caso, por exemplo, na escola funciona um espaço dos “Grupos Comunitários”, organizado e gerido pela Bela-Vista, com educadoras ou professores/as destacadas e em articulação com Associações Locais⁷ e com projectos de acção social⁸ que resultam do que alguns autores designam por *movimento de Águeda* (ver Madeira 1994). A articulação destas forças sociais permite encontrar “novas respostas” para crianças e jovens, nomeadamente através da criação de estruturas de educação não formal.

Este modo de trabalho não tem a colaboração de toda a escola e chegam por vezes a ser caricatas certas “obstruções” de algumas das iniciativas realizadas. Existem “esquecimentos” por parte de elementos da gestão e também certo demissionismo pedagógico de alguns docentes que “empurram” para os “Grupos Comunitários” todos os adolescentes e jovens que os incomodam nas aulas. Assim, o espaço dos “Grupos Comunitários”, em vez de se constituir como desafio a mudar certas práticas no interior das aulas é, por vezes, a “gaveta” para onde se enviam os alunos/as que não têm sucesso, acabando por perverter os objectivos iniciais. Só a vigilância e consciencialização constante por parte das equipas (quer da Bela-Vista quer do Projecto TEIAS) pode permitir manter vivos os objectivos de democratização do trabalho escolar.

Foi também no contexto deste modo de trabalho com a comunidade escolar, *Aprendendo com os movimentos sociais*, que uma senhora da comunidade foi ensinar os/as jovens, nas aulas, a construir “palmitos”, uma actividade tradicional de Águeda, e que a Associação de Pais propôs ao Conselho Pedagógico a realização de iniciativas no âmbito das Comemorações dos 25 anos do 25 de Abril.

Também em Arouca, na aldeia de Ponte de Telhe, por exemplo, o espaço escolar transforma-se em palco de ensaio para o “Coro das Mães” que, por vezes, se apresenta em iniciativas da própria escola ou mais alargadas (como no Seminário local do TEIAS), e uma mãe ensaia um grupo de folclore infantil

⁷ Por exemplo, a Secção Cultural da Liga dos Amigos de Aguada de Cima (LAAC), a Associação Recreativa e Desportiva de S. Martinho, o grupo de escuteiros de Barrô, a Associação Recreativa e Cultural de Aguada de Baixo. A colaboração é feita através da cedência de espaços para algumas actividades com jovens e crianças, da possibilidade de utilização dos transportes próprios e de outros materiais, de pessoas que prestam serviços esporádicos e na base do voluntariado, etc..

⁸ Por exemplo, o projecto Águeda Solidária, e o projecto Crescer em Comunidade, etc..

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 TEIAS 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).

Também nos professores, as autoras puderam identificar dois tipos de posicionamentos:

“Um em que os professores parecem entender os pais como parceiros educativos, desenvolvendo iniciativas em colaboração e manifestando entusiasmo com a sua presença na escola; e outro em que, embora os professores desenvolvam actividades para motivar a vinda dos pais à escola, parecem colocar-se numa relação de “maior exterioridade”.” (1999: 33).

No quadro 3, apresenta-se, em síntese, as acções implementadas com a comunidade local e alguns efeitos da intervenção e da formação.

Quadro 3 – Acções desenvolvidas com a comunidade local⁹, no ano lectivo 1998/99.

Projectos Curriculares ou Projectos Educativos de Escola	Acções implementadas com pais e comunidade	Efeitos da intervenção / formação
Jogos tradicionais (Rio de Moinhos)	Recolha de informação sobre os jogos e das opiniões dos pais sobre o interesse e os modos de manter estas tradições;	Escuta e voz aos pais Envolvimento de todos os pais num interesse escolar.
Cascata dos Santos Populares (Miragaia) Os azulejos do Centro Histórico (Miragaia) As nossas Ruas (Miragaia)	Entrevistas à população sobre os santos populares Recolha de dados sobre os santos populares Construção da Cascata Visitas de estudo ao meio (Casa Tait, visita ao restauro dos azulejos, observação dos azulejos) Descoberta das ruas.	Desafio ao interesse da comunidade pela cultura local; Envolvimento de um elevado numero de pais na organização e realização de actividades desportivas lúdicas, de convívio, de recolha de informações, de reflexão ...
A viagem a Serpa (Águeda)	Recolha de dados; correspondência inter-escolar; correspondência e contactos com parceiros e instituições; organização do itinerário; recolha de financiamento de entidades empresariais e públicas de Águeda; confecção de T-shirts com ilustração sobre o TEIAS e a escola (angariação de fundos), etc.	Envolvimento de outros elementos da comunidade: empresas, autarquias, associações culturais, etc.
Construção de “palmitos” nas aulas, com a participação das mães (Águeda).	Actividades de ensino (nas aulas) sobre construção de “palmitos”, com a participação de uma senhora da comunidade.	Integração da cultura local na escola; construção de espaços de participação.
Coro das Mães (Arouca) Actividades de folclore infantil (ensinado pelas mães, em Arouca)	Participação das mães em actividades curriculares integradas e/ou “normais” Participação em diversos eventos promovidos pela escola (por exemplo, nos seminários locais do TEIAS ou na festa final da escola).	Integração da cultura local na escola; construção de espaços de participação; Empowerment às mães
Comemorações dos 25 anos do 25 de Abril (Águeda e Miragaia)	Recolha de informação sobre o 25 de Abril; Exposição de documentos e símbolos da revolução; Colóquios - individualidades locais envolvidas nos acontecimentos do 25 de Abril; Largada de pombos Distribuição de cravos	Envolvimento de outro parceiros educativos (Associações de Pais, Juntas de Freguesia, Associações Culturais, outras entidades locais, ...)
Actividades de pesquisa	Entrevistas, inquéritos, observação participante.	Produção de conhecimento sobre a escola.

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.

- ALVES, Natália; CABRITO, Belmiro; CANÁRIO, Rui; GOMES, Rui (1996). *A Escola e o Espaço Local, Políticas e Actores*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- AMIGUINHO, Abílio; CANÁRIO, Rui; D'ESPINAY, Rui (1983). Escola e processos de desenvolvimento comunitário: o exemplo do projecto das Escolas Isoladas. In II Conferência Internacional de Sociologia da Educação e Democracia, Cidadania e Desenvolvimento, 1993.
- ARNOT, Madeleine e BARTON, Len (1992). *Voicing Concerns, Sociological Perspectives on Contemporary Education Reforms*, Cambridge: University Press e Triangle Books.
- BARROSO, João (1992). Fazer da escola um projecto. In Canário, Rui (Org.) *Inovação e Projecto Educativo de Escola*, Lisboa: Educa, pp. 17-55.
- BELLEM, João (1993). A Gestão Local e Regional dos Currículos. In *Cadernos PEPT 2000*, nº 8, Lisboa: Programa Educação Para Todos, Ministério da Educação.
- CANÁRIO, Rui (1988). *Intervenção Educativa Integrada em Meio Rural*, Portalegre: ESE de Portalegre.
- CANÁRIO, Rui (1992). O estabelecimento de ensino no contexto local. In Canário, Rui (Org.) *Inovação e Projecto Educativo de Escola*, Lisboa: Educa.
- CORTESÃO, Luíza, CARVALHO, Isabel; ARAÚJO, Deolinda; CÉSAR, Filipa () "Projecto Envolvimento dos Pais na Educação dos Filhos", *Investigar e Formar em Educação*, Textos 1º Vol. SPCE.
- CORTESÃO, Luíza; STOER, Stephen; STANLEY, John e WYNESS, Michael (1999). Reconstructing Home-school Relations: Portuguese and English Conceptions of the "Responsible Parent".
- DALE, Roger (1994). A promoção do mercado educacional e a polarização da educação. In *Educação, Sociedade e Culturas*, 2, 109-139.
- DAVID, Miriam (1992). Parents and the State: how has social research informed educational reforms?. In Arnot, Madeleine e Barton, Len (1992) *Voicing Concerns, Sociological Perspectives on Contemporary Education Reforms*, Cambridge: University Press e Triangle Books, pp 1-19.
- DAVID, Miriam; EDWARDS, Rosalind; HUGHES, Mary; e RIBBENS, Jane (1993). *Mothers and Education: Inside Out? Exploring Family-Education Policy and Experience*, Londres: Macmillan Press.
- FERNANDES, M. Laura Fonseca e FERNANDES, Preciosa (1999). Relatório de Avaliação Externa das Acções de Formação Contínua de Professores: «Reflectir estratégias e partilhar significados numa escola para todos» e «Caminhos diversos numa escola para todos», Centro de Formação da FPCEUP.
- FLETCHER, Colin (1989). The meaning of 'community' in community education. In Allen, Garth; Bastiani, John; Martin, Ian; Richards, Kelvin (1989) *Community Education, An Agenda for Educational Reform*. Londres: Open University Press e Milton Keynes, pp. 33-49.
- GOMES, Lúcia Almeida (1999). Recontextualização das organizações locais na construção do Projecto Educativo. Documento policopiado.
- MAGALHÃES, M. José (1999). *As estratégias tecidas e os significados que queremos articular*. Comunicação apresentada ao Seminário "Projectos Locais, Dinâmicas Globais", FPCEUP.
- MAGALHÃES, M. José (1998). A formação no âmbito do TEIAS e o Decreto-Lei 115-A/98. Documento policopiado.
- MARTIN, Ian (1989). Community education: Towards a theoretical analysis. In Allen, Garth; Bastiani, John; Martin, Ian; Richards, Kelvin (1989) *Community Education, An Agenda for Educational Reform*. Londres: Open University Press e Milton Keynes, pp. 33-49.
- SANTOS, Boaventura Sousa (1994). *Pela Mão de Alice, O Social e o Político na Pós-modernidade*, Porto: Afrontamento.
- STOER, Stephen e AFONSO, Almerindo J. (1999). 25 anos de Sociologia da Educação em Portugal: alguns percursos, problemáticas e perspectivas. In *Revista Crítica de Ciências Sociais* nº 52/53, 307-331.
- STOER, Stephen e ARAÚJO, Helena C. (1992; 2000). *Escola e Aprendizagem para o Trabalho num País da Semiperiferia*, Lisboa: IIE (2ª edição).
- TRIGO, Márcia (1993). *A Gestão Local e Regional dos Currículos*, Cadernos PEPT 2000, nº 8, Lisboa: PEPT/ME.
- VEIGA (1990). *Estudo Sócio-económico dos estudantes do ensino secundário de Arouca*, Arouca.

Projectos locais, dinâmicas globais: as aprendizagens significativas no Projecto TEIAS

Maria José Magalhães
Teresa Macedo
Lúcia Gomes
Elisabete Sousa

Universidade do Porto

Resumo

Esta comunicação pretende apresentar alguns resultados de uma investigação em curso em diferentes contextos escolares – Jardim de Infância, 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico – no âmbito do Projecto TEIAS. "Tecer Estratégias Interactivas e Articular Significados", financiado pelo Programa PEPT/ALFA e sediado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

A apresentação aqui centrar-se-á nas representações e práticas pedagógicas em torno da noção de *aprendizagens significativas*. Este conceito, hoje muito utilizado pelos docentes, articula-se, em nossa perspectiva com o projecto educativo de escola, com os projectos curriculares contextualizados, com a organização da escola e das actividades na sala de aula, sendo atravessado pelas problemáticas da inclusão/exclusão escolar, da construção da escola como espaço de cidadania onde as categorias sociais de classe, género, etnia, etc., se articulam com diferentes culturas em presença na escola e com os parceiros da comunidade.

A nossa pesquisa apoia-se no trabalho de investigação-intervenção levado a cabo no seio do TEIAS, mais especificamente em entrevistas semi-estruturadas a professoras e professores, educadoras e educadores dos diferentes níveis do Ensino Básico. Trata-se de abrir espaços de visibilidade para os relatos de experiências e subjectividades das/os docentes, tornando possível ouvir e reflectir os seus pontos de vista nos seus próprios termos (Araújo e Magalhães 1999).

Em termos educacionais, o contexto desta investigação surge num momento em que se inicia a implementação do novo regime de Gestão e Autonomia das escolas (Dec.-Lei 115A/98) e se ensaia o projecto da *gestão flexível dos currículos*, contexto este que traz situações dinâmicas de reflexão, confronto de ideias e de perspectivas para a Escola Básica portuguesa, onde o quotidiano da sala de aula – o coração da escola – pode ser ou não *tocado* (ver TEIAS, 1998).

Em termos sociais, vivem-se momentos que apontam para uma mudança civilizacional, assistindo-se a movimentos contraditórios: de um lado, a globalização económica esbate fronteiras e introduz fortes dinâmicas de comunicação mas também novas formas de exploração; de outro, a "explosão" da subjectividade, do emocional, da intimidade e a emergência de um debate sobre a cidadania no espaço privado, que traz nova relevância à dimensão do local e do pessoal.

Neste sentido, nas escolas cruzam-se também estas contradições e pressões diversas, ao mesmo tempo que parece ser-lhes exigido que se definam, que tomem posição, que se situem nomeadamente no debate sobre as questões da cidadania.