



ATAS DO XII CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

BRAGA / UNIVERSIDADE DO MINHO
CAMPUS DE GUALTAR / 11 - 13 SETEMBRO 2013

ORGANIZADORES:

Bento D. Silva; Leandro S. Almeida; Alfonso Barca; Manuel Peralbo; Amanda Franco & Ricardo Monginho

EDITOR: CIEd – Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho

APOIO: **FCT** Fundação para a Ciência e a Tecnologia
SUPORTE ÀS BACACIÕES CIENTÍFICAS



Universidade do Minho
Instituto de Educação



Título

Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia

(2ª edição, revista e aumentada)

Organizadores

Bento D. Silva; Leandro S. Almeida; Alfonso Barca; Manuel Peralbo; Amanda Franco & Ricardo Monginho

Editor

Centro de Investigação em Educação (CIEd) / Instituto de Educação
Universidade Minho

4710-057 Braga
1.000 exemplares

Design

ANACMYK
anacmyk@gmail.com

ISBN

978-989-8525-22-2

Setembro 2013

Apoio à edição:

FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia
Ministério da Educação e Ciência



RELAÇÃO ENTRE A FAMÍLIA/COMUNIDADE E A ESCOLA: EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Cátia Brito Nogueira
Carlos Manuel Ribeiro da Silva

Universidade do Minho

catiab.3@hotmail.com
carlos@ie.uminho.pt

RESUMO: O presente texto pretende contribuir para o estudo da Relação Família/Comunidade – Escola, tendo em conta a perspectiva de alguns agentes educativos, nomeadamente, os Alunos, os Encarregados de Educação e os Professores.

Deve-se referir que graças à riqueza e diversidade dos contextos educativos vivenciada ao longo de um processo de Prática de Ensino Supervisionada, o texto apresenta uma comparação entre o contexto da Educação Pré-Escolar e o contexto do 1.º Ciclo de Ensino Básico no que concerne ao tema objeto de investigação, tendo em conta as semelhanças e diferenças entre as duas valências. O objetivo global da investigação é o encontro de respostas para a questão “Relação Família – Escola: um caso de parceria ou de conflito no processo de ensino e aprendizagem?”. Neste sentido, para fazer prevalecer a parceria e desterrar o conflito entre os agentes educativos utiliza-se, como estratégias, primeiramente a avaliação do grau de importância desta relação no contexto em questão, o fomento da participação ativa das famílias e restante comunidade e também o estímulo da participação das crianças no que é trabalhado no seio familiar e das suas comunidades.

Circunscrito na metodologia investigação-ação, o processo de Prática de Ensino Supervisionada iniciou-se com a observação do contexto educativo, mais especificamente com o levantamento de dados relativos às suas características. Após o levantamento dos dados seguiu-se a análise dos mesmos para a conceptualização da intervenção e consequentes planificações que constituíram-se como instrumentos base para o desenvolvimento de ações educativas intencionais e adequadamente contextualizadas e fundamentadas.

O texto parte de várias leituras exploratórias e de diferentes conceções acerca do tema referido com o objetivo de sustentar teoricamente toda a intervenção educativa bem como todo o processo de investigação, no sentido de considerar uma mais-valia educativa a promoção das relações Família/Comunidade – Escola.

Introdução

O presente texto é uma síntese do relatório de projeto que descreve e analisa todo o processo de investigação pedagógica que surgiu no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada I e II (PES) do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo, da Universidade do Minho, mestrado com cariz profissionalizante (Nogueira, 2012).

A PES relativa à valência de Educação Pré-Escolar decorreu no segundo semestre do primeiro ano do Mestrado, entre 22 de fevereiro de 2011 a 9 de junho do mesmo ano. A PES em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico desenvolveu-se no primeiro semestre do segundo ano de Mestrado entre 11 de outubro de 2011 a

4 de fevereiro de 2012. O texto que agora se apresenta, intitulado “A importância da relação entre a Família/Comunidade e a Escola”, é um a forma de dar visibilidade a todo o processo de investigação desenvolvido, sendo sustentado, tanto a nível teórico como a nível prático em função de um desejo de aproximar todos os agentes educativos em prol do sucesso das crianças. É por isso, também um texto que tem como finalidade demonstrar a construção gradual de um conhecimento profissional sustentado numa investigação pedagógica desenvolvida ao longo dos processos supervisionados de intervenção. A síntese sobre esse relatório pretende espelhar o cariz reflexivo na medida em que questiona e pensa criticamente todo o processo de intervenção pedagógica apoiado numa metodologia de investigação-ação.

A questão geradora da intervenção pedagógica é a seguinte: “Relação Família – Escolas: pode tornar-se um caso de parceria ou de conflito no processo de ensino e de aprendizagem?”. Surgiu a partir da PES em contexto de Educação Pré-Escolar. Neste processo de intervenção desenvolveram-se atividades ricas em envolvimento parental e da comunidade que despertaram o interesse pelo tema, pois foi notório o aumento da motivação, por parte do grupo, nas atividades. Embora tais atividades fossem pensadas em parceria com a Educadora e as próprias famílias, assim como foram desenvolvidas antes do começo da própria investigação sobre a relação entre as famílias/comunidade com a escola, tornou-se pertinente abordar essas atividades da PES no relatório da mesma. Numa fase inicial da PES do Ensino do 1.º Ciclo, tal como aconteceu na PES de Educação Pré-Escolar, o objetivo da investigação passou a incorporar as ideias de desenvolver atividades nas quais o envolvimento e a participação das famílias e da restante comunidade fossem uma mais-valia no processo de ensino e aprendizagem das crianças. Todavia, tal não se verificou da forma como seria desejável. Foram diversos os fatores observados e vivenciados em contexto de 1.º Ciclo que limitaram a ação neste âmbito. Deste modo, o objetivo primordial de intervenção e investigação passou a assumir outra forma, que consistiu numa análise comparativa dos contextos educativos de PES relativamente ao envolvimento parental nas atividades escolares.

Inicialmente, faz-se uma breve caracterização dos contextos, onde foi desenvolvido o projeto, identificando e justificando, simultaneamente, a questão que deu origem ao trabalho desenvolvido. De seguida apresenta-se uma síntese de algumas ideias sobre o enquadramento teórico da investigação, em torno de conceitos relacionados com a temática “a relação família/comunidade com a escola”, tais como, “o conceito de família”, “breve contextualização histórica sobre a estrutura familiar”, “questionamento sobre o sucesso da parceria família/comunidade com a escola”, “modelos de envolvimento/participação das famílias na escola”.

Após a referência à fundamentação teórica, dedicamos o apartado seguinte à metodologia de investigação e ao “plano geral da intervenção”. Dada a extensão do trabalho decidimos apresentar um exemplo de uma atividade realizada, no contexto de Jardim-de-Infância, e a respetiva avaliação.

Por último, faz-se uma breve conclusão/reflexão acerca dos resultados e das aprendizagens realizadas por todos os intervenientes, tanto das crianças como do professor-investigador, apresentando alguns aspetos que poderiam ser melhorados e que poderiam enriquecer todo este trabalho. Em suma, este texto é apenas uma síntese de toda a investigação e prática realizada.

Contextos de intervenção e de investigação

O estudo e reflexão acerca dos contextos de intervenção é bem mais importante do que à partida se nos afigura, pois só assim somos conduzidos ao desenvolvimento de uma prática pedagógica mais contextualizada e adequada, tendo em conta as necessidades e interesses do contexto em questão. Desta forma, esta análise não deve ser feita apenas no que toca à turma/grupo em questão mas sim a todo o espaço educativo que a instituição abrange, visto que esta constitui um “ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” (ME/ DEB, 2007, p.31).

Uma vez que Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo confere a docência em duas valências diferenciadas, Educação Pré-Escolar e Ensino no 1.º Ciclo, decidimos desenvolver o projeto de investigação-ação nos dois períodos referentes à prática de PES nestes dois contextos. Deste modo, o projeto de intervenção pedagógica sobre o qual incidiu o estudo foi concretizado em duas instituições diferenciadas mas que, em conjunto, contribuíram para o desenvolvimento de aprendizagens bastante significativas sobre o tema tratado.

As duas instituições onde e concretizaram as PES ao longo deste Mestrado são ambas agrupadas e ambas se regem por instrumentos de autonomia comuns: o “projeto educativo”, o “plano anual de atividades” e o “regulamento interno”. O artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril¹ define estes instrumentos da seguinte forma:

- a) «Projeto educativo» o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas se propõe cumprir a sua função educativa;
- b) «Regulamento interno» o documento que define o regime de funcionamento do agrupamento de escolas, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar;
- c) «Planos anual e plurianual de atividades» os documentos de planeamento, que definem, em função do projeto educativo, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e que procedem à identificação dos recursos necessários à sua execução;

Ambas as instituições regem-se por estes documentos, mas foi evidente a autonomia e a liberdade para os organizar de acordo com os contextos nos quais estão inseridas com o intuito de proporcionar aprendizagens significativas às crianças, indo ao encontro das necessidades e interesses demonstrados pela comunidade.

Ambos os contextos também apresentam, à sua maneira, formas de funcionamento e rotinas, que os caracterizam e os definem de forma diferenciada. As diferenças verificadas entre as duas instituições onde foi desenvolvida a prática pedagógica são em muito maior número do que as semelhanças entre os dois contextos. Essas diferenças relacionam-se intimamente com as características de cada valência de ensino, bem como ao grau de importância que, muitas vezes, de forma oculta e inconsciente se atribui às mesmas.

Uma característica preponderante no desenvolvimento mais ou menos dinâmico

¹ Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (Artigo 1.º). Alterado pelo Decreto -Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro e pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

das atividades de envolvimento parental e da comunidade diz respeito à localização geográfica das duas instituições. A instituição da valência de Pré-Escolar está localizada em Outiz, concelho de Vila Nova de Famalicão. Esta é uma freguesia com cerca de 600 habitantes, localizada num meio rural onde o número de crianças é bastante reduzido e a agricultura assume um papel importante como fonte de rendimentos da maior parte dos habitantes. No meio envolvente ao Jardim-de-Infância não existem estabelecimentos comerciais nem outros pontos de interesse ao nível dos serviços sociais.

Já o tempo de prática no 1.º Ciclo foi desenvolvido numa escola localizada em Nogueira, uma freguesia semiurbana conselho de Braga, que atravessa um período de franco incremento na área do comércio, indústria e serviços. Aqui, a agricultura assume um papel secundário, sendo desenvolvida por uma minoria dos habitantes.

A discrepância no que concerne à localização geográfica traz consigo vários aspetos que a relacionam com a importância atribuída em cada caso ao desenvolvimento de atividades de partilha e interação entre dois dos agentes relevantes na vida das crianças: a escola e a família.

No contexto Pré-Escolar notou-se uma disponibilidade acentuada dos pais em participar nas atividades desenvolvidas na PES e este facto relaciona-se diretamente com a localização geográfica do Jardim-de-Infância. A maioria dos pais e restante comunidade trabalha perto da instituição e por conta própria na agricultura, conseguindo gerir facilmente os seus horários de trabalho e conseqüentemente as idas à escola.

Já o facto dos Encarregados de Educação dos alunos do contexto de 1.º Ciclo, na sua maioria, trabalharem na área dos serviços e indústria, maioritariamente no centro da cidade, relativamente longe da escola, dependentes de outrem e sem flexibilidade de horários, limita muito a disponibilidade para participarem ativamente nas atividades dos filhos ou simplesmente em deslocarem-se à escola.

A disparidade de participação dos pais e restante comunidade nos dois contextos onde trabalhamos parece ainda estar relacionada com a ideia preconcebida, presente ainda na atualidade, de que a partir do 1.º Ciclo impõe-se um modelo de escola na qual os pais e restante família não devem interferir ou saber o que se passa no interior da mesma. Prece ser uma opinião partilhada por uma larga maioria dos pais e familiares e ainda, verdade se diga, até por alguns professores. Defende que é unicamente aos professores que se delega a tarefa de ensinar, sendo exclusivamente estes que se devem

preocupar em alcançar o sucesso educativo pleno, esquecendo que “o sucesso educativo para todos só é possível com a colaboração de todos” (Marques, 1998:13).

No caso do 1.º Ciclo uma das razões invocada para dificultar o envolvimento parental nas atividades na escola, restringindo a questão da educação meramente à instrução, é a prescrição de um currículo e um programa próprio. Embora seja aceite que o mesmo deve ser um orientar do trabalho dos professores do 1.º Ciclo, a sua apropriação torna-se num fator de limitação do mesmo, na medida em que exerce uma pressão acrescida na maioria dos docentes. Os professores sentem uma pressão dos pais e da sociedade no sentido de cumprirem o programa até ao fim (o manual escolar funciona aqui como um elemento aferidor que pode ser nefasto). Deste modo, os professores tendem a orientarem as suas práticas pelos manuais, seguindo-os “à risca”, não sobrando tempo para atividades de cariz colaborativo, também elas bastante importantes, mas que se tornam incorporáveis devido à necessidade de uma maior disponibilidade de tempo e dedicação. A escola e os pais, família e comunidade não podem esquecer que a primeira não é apenas um agente de instrução, tem e deve ter um papel de agente de socialização cada vez mais vincado.

Um outro elemento que pode contribuir para acentuar as diferenças entre as valências em estudo e conseqüentemente o afastamento ou a proximidade parental e da comunidade em relação à escola, relaciona-se com o desenvolvimento da metodologia de Trabalho de Projeto. Neste sentido, evidenciamos a presença desta metodologia em contexto Pré-Escolar, contribuindo para a aprendizagem ativa das crianças. Tendo como suporte a observação e a avaliação do trabalho desenvolvido, consideramos a metodologia uma mais-valia no que se refere ao estímulo da participação dos pais, restante família e até da comunidade. O apelo ao apoio parental em atividades dinamizadas no âmbito do desenvolvimento do Projeto, fazia com que o mesmo chegasse de uma forma mais visível e interessada. A educadora desenvolve o seu trabalho de acordo com a metodologia de Trabalho de Projeto na sua prática. Denotou-se por parte dos pais um conhecimento detalhado e uma certa identificação como esse modo de trabalhar, o que os faz envolver-se no desenvolvimento e sucesso das atividades propostas. Numa reunião inicial com os pais das crianças foi curioso assistir a um infindável questionário que estes dirigiram à educadora no sentido de saberem qual o tema do Projeto, de perceberem em que nível de desenvolvimento se

encontrava e acima de tudo o que poderiam fazer para contribuir para o seu sucesso.

Caracterização do Jardim-de- Infância de Outiz

O Jardim-de-Infância de Outiz é uma instituição pública constituída por apenas uma sala com 10 crianças. Localiza-se num meio pequeno onde o número de crianças é reduzido, daí que o Jardim todos os anos se depare com a hipótese de fechar portas. A instituição fornece algumas atividades extracurriculares como a dança e a natação.

O grupo é constituído por 10 crianças com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos, existindo duas crianças que entraram, este ano pela primeira vez neste estabelecimento. O grupo apresenta diferentes características, devido à heterogeneidade etária. No entanto, a nível socioeconómico e cultural as diferenças atenuam-se, pois quase todas as crianças pertencem à classe média baixa e a maioria dos pais das crianças concluíram apenas o Ensino Básico.

Cada criança adaptou-se bem ao grupo, até porque quase todas já se conheciam entre si, senão do Jardim-de-Infância, pelo facto de serem familiares e/ou vizinhos. No geral, o grupo de crianças mostra-se bastante interessado, motivado e participativo, interiorizando facilmente a rotina diária, as regras da sala e do grupo.

Quanto à articulação com o 1.º Ciclo, denota-se dificuldade em articular atividades. Uma das razões do insucesso deve-se à localização distante dos dois espaços, agravado pelo facto de estarem igualmente separadas pela estrada nacional Famalicão/Póvoa de Varzim com um tráfego intenso, logo muito perigoso.

Fazem parte da instituição uma Educadora e duas Auxiliares. É constituída por uma sala onde se desenvolvem a maior parte das atividades, por um refeitório, que funciona ainda como sala de acolhimento e de prolongamento de horário, e um recreio.

No que respeita à sala de atividades esta divide-se em oito diferentes áreas, tais como: a área dos jogos, da escrita, dos computadores, da biblioteca, do conhecimento do mundo, dos blocos e construções, da casa e da expressão plástica. Embora esta divisão seja claramente demarcada, todo o espaço funciona como um todo, pois diariamente sente-se a necessidade de intercâmbio entre os diferentes espaços e polivalência dos mesmos, para a concretização de atividades.

O Projeto Curricular de Sala, “Nós e os outros”, preconiza a importância da responsabilidade que cada criança deve ter no que respeita aos seus atos, tendo sempre em conta os outros e o viver em sociedade. As prioridades da ação pedagógica presentes

no Projeto prendem-se, sobretudo, com o desenvolvimento de seres humanos mais enriquecidos social, intelectual e emocionalmente, através do contacto com os outros.

O Projeto vai de encontro às finalidades da Educação Pré-Escolar definidas nas Orientações Curriculares (ME/DEB,2007) nomeadamente nos seguintes aspetos:

- Promoção do desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de Educação para a cidadania;
- Fomentação da inserção da criança em grupos sociais diversos, o respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade;
- Estimulação do desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;
- Incentivo à participação das famílias no processo educativo e o estabelecimento de relações de efetiva colaboração com a comunidade educativa.

O contexto privilegia um programa de Educação Pré-Escolar de qualidade que permite o encontro de um modelo curricular com várias metodologias. A Educadora optou pelo cruzamento do modelo High-Scope com a Metodologia de Trabalho de Projeto, proporcionando oportunidades às crianças de realizarem as suas aprendizagens.

A Metodologia de Projeto visa a resolução de problemas que emanam de desejos, dúvidas e interesses das crianças e promove sobretudo a sua autonomia, enfatizando a participação na procura de respostas a problemas. O modelo High-Scope baseia-se na “construção progressiva de conhecimento sobre a educação pré-escolar, através da ação e da reflexão sobre a ação, a vários níveis: da criança, do educador, do investigador e de todos estes na construção da ação educativa” (Oliveira-Formosinho, 2007:55).

Caracterização da Escola EB1 de Nogueira

A instituição destinada para o segundo momento de PES na valência do 1.º Ciclo, a Escola EB1 de Barreiros-Nogueira, é uma instituição pública pertencente ao Agrupamento de Escolas de Nogueira, do qual fazem parte seis Jardins de Infância, seis Escolas do 1.º Ciclo, duas EB1/JI e uma Escola do 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico.

A Escola EB1 de Barreiros-Nogueira está localizada, como o próprio nome indica, na freguesia de Nogueira, concelho de Braga. Para proceder ao enquadramento contextual do projeto desenvolvido, importa atentar à caracterização detalhada das

instituições e grupos onde ele se desenvolveu. No que respeita ao contexto de 1.º Ciclo, trata-se de uma turma de 4.º ano que funciona numa escola do “tipo P3”, de área aberta na sua origem, sendo os espaços fechados posteriormente. A escola tem nove salas de aula, duas salas pequenas onde funcionam a sala de professores e a secretaria, uma cozinha, uma sala de refeições, um polivalente e uma Biblioteca integrada na Rede de Bibliotecas Escolares. Tem ainda um espaço exterior coberto, recentemente ampliado e outro espaço descoberto, servindo-se também de um ringue anexo.

Quanto à turma na qual desenvolvemos a segunda parte da PES e onde incidimos o processo investigativo, é composta por 24 alunos (14 raparigas e 10 rapazes), com uma média de idades de 9 anos. Quanto ao nível do contexto socioeconómico e cultural da turma, aproximadamente, dois terços dos pais completou o Ensino Básico ou Secundário e um terço possui habilitações ao nível do Ensino Superior e que a maioria das famílias tem uma situação económica estável e satisfatória.

No funcionamento da turma como grupo destaca-se o facto das mesas de trabalho dos alunos estarem dispostas em forma de “U” para facilitar o contacto visual entre os alunos e entre eles e a professora. A nível de organização de trabalho, a turma funciona maioritariamente em grande grupo, constituído, como dissemos, por 24 alunos. Todavia, as atividades que desenvolvemos fizeram com que esta organização sofresse alterações, pois privilegiámos, maioritariamente, o trabalho em pequenos grupos.

Relativamente à organização do tempo esta não é totalmente flexível já que cumprem-se os horários estipulados para cada uma das áreas curriculares. Tal como se observou em contexto de Educação Pré-Escolar, o contexto de 1.º Ciclo também funciona por rotinas, sendo estas o tempo de trabalho, a rotina do tempo de lanche e a rotina do tempo de recreio, sendo que estas duas últimas funcionam no mesmo tempo.

Em geral, é uma turma que adere com motivação às atividades propostas e apresentam um sentido de análise crítica apurado, questionando-nos várias vezes, sem receios de dizer que não perceberam e pedir para explicar novamente. São alunos bastante participativos, autónomos e com diferentes ritmos de aprendizagem, sendo que quatro deles necessitam de um maior apoio por parte do professor. É nítida a relação de afeto e confiança que os alunos mantêm com a professora, facto este que se relaciona intimamente com o interesse, motivação e entreaajuda demonstrados pela turma.

A missão do Agrupamento é transversal para todas as instituições que o compõe:

promover o sucesso integral dos seus alunos, dotando todos e cada um das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se ativamente na sociedade, e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País. (Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Nogueira, 2009-2013, p.11).

Questão que suscitou a intervenção pedagógica

Em face das características dos contextos de intervenção, e dos processos de observação encetados no contexto educativo de Educação Pré-Escolar, assim como das atividades aí desenvolvidas, surgiu a questão geradora da intervenção pedagógica: “Relação Família – Escolas: pode tornar-se um caso de parceria ou de conflito no processo de ensino e de aprendizagem?”. Em termos gerais, este processo de intervenção pedagógica levou-nos a decidir fazer o estudo sobre a “Relação entre a família/comunidade e a escola”, tendo por base as “experiências de aprendizagem na educação básica”, que fomos capazes de acompanhar e propor nos contextos educativos onde realizamos os processos de PES.

A escolha deste tema surgiu, por um lado, devido a ser um tema pouco estudado e de especial interesse para o futuro das escolas portuguesas e dos seus alunos e, por outro lado, pelo facto de durante o estágio em contexto de Pré-escolar ter assistido a um forte envolvimento parental e da comunidade, que contribuiu para a partilha de informações sobre o Projeto, a participação em algumas das fases do mesmo, nomeadamente na recolha de informações sobre o tema, procurando dar resposta a algumas dúvidas das crianças. Temos a certeza que foi graças a este processo interativo que os pais se sentiram incluídos numa fase tão importante da educação dos seus filhos e estes se sentiram mais seguros e motivados.

Os pais tiveram um papel crucial, ajudando as crianças a desenvolverem conhecimentos sobre “os palhaços”, o tema do Projeto, fomentando a pesquisa de informações ou simplesmente dando a sua opinião. A clarificação de algumas dúvidas sobre o tema decorreu de ações que envolveram diretamente a cooperação dos pais e da comunidade em geral.

Deste modo procuramos fazer um paralelismo entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo, tentando perceber se a relação existente entre o elemento familiar e o escolar se verifica com a mesma intensidade nestes dois níveis de ensino e quais as razões para possíveis divergências nessa relação. São diversas as características que observamos,

tanto no contexto de Pré-Escolar como no de 1.º Ciclo, que se relacionaram intimamente com o desenvolvimento da investigação e posterior ação sobre o tema escolhido. Entre estas características dos contextos, e que no caso deste estudo variam de um contexto para o outro, destacamos: o meio local das instituições; o próprio nível de ensino, com documentos orientadores específicos (no Pré-Escolar as “Orientações Curriculares” e no 1.º Ciclo o “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais” que acarretam, inegavelmente, uma postura diferente por parte do profissional (professor ou educador); e ainda a gestão do tempo dos adultos, que varia consoante a valência de ensino estudada.

Ao longo do relatório da PES procura-se detalhar de forma mais específica a influência destas características no desenvolvimento ou dificuldade na relação entre os pais e a escola e concluir se a relação Família-Escolas se pode tonar num caso de parceria ou de conflito no processo de ensino e de aprendizagem. Aqui tentaremos fazer alusão a algumas ideias sobre os resultados obtidos.

A relação família/comunidade com a escola

A família é, por excelência, um espaço educativo bastante rico, todavia é vulgarmente considerado por muitos como núcleo central apenas do desenvolvimento moral e afetivo, afastando-a de qualquer tipo de influência de cariz cognitivo e de aprendizagem intelectual.

É importante pensar o conceito de família e neste campo verifica-se uma grande heterogeneidade de propostas. A diversidade em torno do conceito de família faz com que seja preciso revestir o conceito de um carácter mais operativo. Neste sentido, Diogo (1998) defende a importância de se considerar os pontos distintivos de família: a) a relação de parentesco, de afinidade ou afetividade que une entre si várias pessoas; b) a coabitação, isto é, a convivência de todos os membros no mesmo alojamento; c) a unidade do orçamento. Desta forma, segundo o autor, “sempre que utilizamos a palavra família estamos a referir-nos a um conjunto de adultos que se relacionam de uma forma duradoura e constante com as crianças no seu espaço casa” (Diogo, 1998, p.39). Este autor prefere o termo de família ao termo “pais” pois atualmente assistimos ao aumento de casos em que as crianças não coabitam com os progenitores biológicos e, por outro lado, o termo “pais” é bastante redutor deixando de fora outras figuras importantes no papel de socialização das crianças como é o caso dos avós, tios e primos, por exemplo.

A criança só se desenvolve de forma desejada se estabelecer interações com os contextos em que se insere. Ao conjunto destas interações dá-se o nome de socialização, isto é, o processo de transformação de um ser meramente biológico em um ser social e cultural. A família surge como o primeiro contexto socializante, transmitindo à criança um conjunto de valores, normas, ideais e hábitos. Como refere Bronfenbrenner (1978, pp.773-774) “uma criança para se desenvolver necessita de um envolvimento estável com um ou mais adultos, implicando atenção e atividades conjuntas com a criança” (1978, citado por Diogo, 1998, p.50). Assim, o envolvimento contínuo da criança em atividades progressivamente mais complexas e desenvolvidas com alguém com quem estabelece uma forte ligação afetiva é uma das ideias-chave do pensamento deste autor sobre o desenvolvimento psicológico da criança.

O modelo ecológico defendido por Bronfenbrenner (1978) representa um esquema conceptual que ajuda à compreensão da relação sujeito/mundo, que tem por base o desenvolvimento humano. Podemos concluir que são as interações com a família, com quem a criança convive nos seus primeiros anos de vida, que se responsabilizam pelo seu desenvolvimento a vários níveis. No entanto, com a entrada da criança na escola esta e a família tornam-se os dois mundos privilegiados de educação e socialização. Nas sociedades modernas a família, apesar de ser um meio de interações, exerce cada vez mais de forma precária as funções educativas. A escola deve preocupar-se cada vez mais com o desenvolvimento pessoal e social das crianças e não apenas com o desenvolvimento cognitivo e, da mesma forma, a família deve inteirar-se e participar mais no desenvolvimento cognitivo das crianças. Como complemento deste raciocínio recorre-se às palavras de Diogo: “A escola e a família deverão trabalhar no sentido de um maior relacionamento recíproco, tendo em vista a produção de melhores contextos de aprendizagem para os seus jovens” (Diogo, 1998:52).

Atualmente vivemos num período em que as escolas têm de responder a novos desafios sociais originados pelas mudanças geográficas e pelas transformações na estrutura familiar. Estas mudanças começaram a sentir-se, no nosso país, essencialmente a partir da década de 90, do século passado, coincidindo com o alargamento da escolaridade obrigatória para nove anos. Devido a este fato, as taxas de escolarização dispararam, duplicando em poucos anos, e o ensino de nove anos tornou-se universal, abrangendo populações cada vez mais heterogéneas ao nível social e cultural.

Comparando as décadas de 70 e 80 com a de 90 podemos afirmar que a composição social e cultural dos alunos das escolas públicas era bastante diferente. Todavia, continuaram a verificar-se taxas de abandono escolar bastante elevadas face aos padrões estabelecidos na Europa. Esta duplicação das taxas de escolarização só foi possível graças à criação de uma rede nacional de escolas públicas, bem como ao aumento das expectativas educacionais das famílias.

A escola pública típica dos nossos dias inclui uma população estudantil bastante heterogénea onde encontramos alunos oriundos de famílias de classe média ao lado de alunos oriundos de famílias carenciadas. Como se deve calcular estas diversidades, embora sejam culturalmente enriquecedoras para todos os agentes educativos, também apresentam um cariz menos favorável, uma vez que suscitam novos e complexos problemas aos professores e educadores.

São diversas as características da estrutura da família que têm vindo a alterar-se ao longo das últimas décadas, entre as quais destaca-se o aumento das famílias monoparentais, sendo que as famílias alargadas compostas por pais, filhos e avós são hoje uma exceção. Os pais passam a ter cada vez menos tempo para os filhos, as mulheres portuguesas têm o seu primeiro filho cada vez mais tarde e a crescente afirmação profissional das mulheres pode ajudar a explicar o decréscimo acentuado da taxa da natalidade no nosso país. Nos nossos dias verifica-se, então, uma grande variedade de estruturas familiares. As famílias monoparentais e as reconstruídas são um fenómeno de importância crescente na generalidade dos países ocidentais.

Estas características da atual organização familiar fazem com que as redes naturais de apoio às crianças/alunos sejam inexistentes para a maioria destes, principalmente os que vivem nas grandes cidades. Esta ausência das redes naturais de aprendizagem cria exigências cada vez maiores à escola, impondo-lhe a criação de novos objetivos com o intuito de colmatar tal limitação. Estes objetivos relacionam-se diretamente com a ideia de que desde sempre, mas principalmente nos nossos dias, a escola não pode limitar a sua função ao ato de ensinar, devendo sim desenvolver funções de animação cultural, ocupação educativa de tempos livres e socialização.

Segundo diversos autores, nomeadamente Marques (1998), deveria existir um modelo de escola cultural na qual se incita à criação cultural, não apenas por parte dos professores, mas, sobretudo, pelos alunos. Criação esta que parta dos interesses e

vivências deles próprios. Ainda segundo o autor “o modelo da escola cultural é o que melhor se ajusta à necessidade de aproximação curricular, pedagógica e vivencial da escola às famílias porque este modelo baseia-se na noção de parceria” (Marques,1998).

São diversos os autores que focalizaram o seu estudo na relação cada vez mais complexa entre as famílias e a comunidade com a escola, sendo que a opinião parece ser unânime, ou seja, todas as investigações corroboram a ideia de que o envolvimento destes agentes na vida escolar se reflete positivamente não só nas crianças/alunos, mas também nos pais, nos estabelecimentos de ensino e na própria sociedade.

Um dos primeiros aspetos que é necessário analisar quando se pensa esta parceria é o enquadramento legal do sistema educativo relativamente à participação das famílias na vida das escolas. Neste sentido, desde longa data, estão criadas condições favoráveis a esta colaboração, uma vez que a produção legislativa sobre os estabelecimentos de ensino reconhece a importância e cria condições para um maior envolvimento e participação das famílias na vida escolar (Quadro I).

Quadro I – As famílias e a escola: evolução do quadro legal, adaptado de Diogo (1998).

| Legislação | Enquadramento da participação das famílias |
|--|--|
| 1976, Constituição da República Portuguesa | – Os pais têm o direito e o dever de educar as suas crianças. Cooperação entre o Estado e as famílias no que se refere à educação. |
| 1976, Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro | – Participação dos Encarregados de Educação nos Conselhos de Turma para efeitos disciplinares. |
| 1977, Lei n.º 7/77, de 1 de Fevereiro | – Criação e Regulamentação das Associações de Pais. |
| 1979, Despacho Normativo n.º 122/79, de 1 de Junho | – Participação dos Encarregados de Educação nos Conselhos de Escola e nos Conselhos Pedagógicos. |
| 1982, Decreto-Lei n.º 125/82, de 2 de Abril | – Criação do Conselho Nacional de Educação com a participação das universidades, sindicatos de professores, centros de investigação, associações de jovens e de pais. |
| 1984, Decreto-Lei n.º 315/84, de 28 de Setembro | – Criação das Associações de Pais no Ensino Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico. |
| 1986, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro | – A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) garante a todos os agentes educativos, nomeadamente aos pais, práticas democráticas e processos participativos na definição das políticas educativas nos planos nacional e escolar. |
| 1991, Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio | – Sistema experimental de direção, gestão e administração dos estabelecimentos de ensino: garante lugares no Conselho Executivo, Conselho Pedagógico e Conselho de Turma. |
| 1998, Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio | – Novo sistema de direção, gestão e administração dos estabelecimentos de ensino: lugares na Assembleia de Escola, no Conselho Pedagógico e no Conselho de Turma. |

Nesta perspetiva são outros os fatores que condicionam o envolvimento das famílias nas atividades da escola, tais como:

- As “limitações de capital social” (Davies,1989), que se relacionam intimamente

com a falta de tempo, de saber e de interesse dos pais, pois a maioria destes incumbe à escola a grande parte da sua responsabilidade educativa;

- “As tradições culturais portuguesas tendem a encarar a escolaridade como uma questão profissional que deve ser conduzida por profissionais e os pais tendem a ver a escola como um mundo profissional onde se dirigem quando existem problemas com o seu filho” (Marques, 1998, p.50);
- Conflitos entre as funções da família e as funções da escola, uma vez que estes dois agentes têm estruturas e funções diferentes. Por exemplo, as crianças no seio da família são tratadas como indivíduos, contudo no seio escolar são tratadas como membros de um grupo, as relações da escola com a criança tendem a ser transitórias, impessoais e racionais, mas as relações com a família são prolongadas, personalizadas e emocionais;
- Características organizacionais das escolas, pois estas atuam através de rotinas que torna possível a atividade regular, mas dificulta a resposta às exigências de mudança.

Segundo Davies (1989) o envolvimento dos pais proporciona diversos benefícios, tanto para o desenvolvimento e aproveitamento escolar das crianças, como para os pais, professores e escolas, assim como também para o desenvolvimento de uma sociedade democrática. Recorrendo às palavras de Henderson (1987) “quando os pais se envolvem, as crianças têm melhor aproveitamento escolar (...). As escolas com elevadas taxas de reprovação melhoram imenso quando os pais são solicitados a ajudar”. Quando se fala na relação entre as famílias e as escolas esquecemos o papel fundamental da criança neste âmbito. Sarmiento e Marques (2006) num artigo para a Revista Interações, referem que “a invisibilidade do papel das crianças no processo de relação poderá traduzir a não consciência ou dificuldade de aceitação que muitos adultos mantêm face ao papel ativo e competente das crianças”. Segundo Vilas-Boas,

esta colaboração implica que as famílias e comunidades se envolvam na vida escolar dos filhos e tomem parte, ou seja, participem na gestão das escolas e, por sua vez, as escolas se empenhem em promover uma verdadeira participação, começando desde logo, por considerar as famílias como parceiros e não como clientes. (Vilas-Boas, 1994)

Para se alterar os conflitos entre as partes tão importantes para o desenvolvimento da criança é indispensável que as escolas conduzam um processo de contato com os

pais, não apenas para debater o progresso académico dos filhos, mas, sobretudo, para ajudar os pais a compreenderem, apoiarem e acompanharem os filhos, não apenas em casa, mas também na escola. É importante que os pais e professores vejam a escola como uma extensão da família onde ambos têm voz ativa, colaborando em prol de um sucesso comum. É de igual forma indispensável educar os agentes educativos para os sensibilizar acerca da importância desta parceria. Deste modo, devem existir programas de formação contínua dos professores e deve-se, de igual forma, educar os pais para exercerem funções educativas em casa. Citando Marques (1998), “um dos problemas que defrontamos quando tentamos generalizar o envolvimento da família nas escolas é a falta de informação e conhecimento de muitos professores acerca desta matéria”.

De acordo com Swap (1990, citada por Diogo, 1998, p.80) os programas de envolvimento parental são influenciados por três filosofias: 1) a comunicação escola-casa; 2) a abordagem interativa; 3) a parceria para o sucesso.

No primeiro modelo os pais devem apoiar a escola e ensinar aos seus filhos os valores e comportamentos sociais que os levem ao sucesso escolar. Os professores têm a função de prescrever às famílias o tipo de apoio de que eles necessitam, apoiando, em casa, as crianças. Os professores devem esclarecer os pais sobre as estratégias que ajudam a desenvolver nos alunos as atitudes que conduzem ao sucesso. Como limitações do modelo destaca-se: a disponibilidade de tempo que as famílias têm de despender, em casa, para acompanhar as atividades escolares dos filhos; nos casos mais extremos de pobreza, por vezes, a premissa igualdade de oportunidades perante o ensino não apresenta força suficiente face a uma realidade tão negativa; é difícil traçar fronteiras, na maioria das vezes, entre os papéis da escola e de casa na educação formal.

O modelo interativo assenta na premissa do respeito mútuo entre a família e os professores na definição de objetivos e aprendizagens conjuntas. Na maior parte das situações, não é posto em prática em toda a escola mas sim em apenas algumas turmas com características particulares e que por isso mesmo carecem do envolvimento das famílias. Na maioria das vezes, estas características, dizem respeito a minorias étnicas e nestes casos as soluções mais favoráveis são o aumento do número de professores originários das minorias ou a aprendizagem das famílias e dos professores das diferenças entre as culturas. Como limitações o modelo apresenta os seguintes aspetos: atualmente a multiculturalidade é uma realidade dominante na escola que, por vezes,

afeta negativamente a comunicação entre as diversas culturas; dificuldades em sistematizar as características mais relevantes de cada cultura sem que haja previamente um estudo etnográfico; a presença da ideia de que pode ser relevante contribuir-se para uma certa homogeneidade cultural contraria, de certa forma, o ideal de integração das minorias étnicas na comunidade escolar.

O modelo de parceria tem como objetivo integrar as características dos modelos anteriormente referidos. Os defensores do modelo veem a parceria escola-família como uma componente fundamental do sucesso escolar e utilizam uma terminologia radical com expressões como a “mudança radical” e o “processo de delegação de poderes”. O modelo tem como pressupostos: a clareza e o consenso nas finalidades, em que a culpabilização das crianças e das famílias pelo insucesso escolar é substituída por uma expectativa de sucesso para todos e não apenas para os melhores; a revisão curricular, na qual o currículo cria conexões com as experiências de vida dos alunos e das suas famílias; a autonomia e controlo local que se baseia na capacidade de dar resposta às necessidades emergentes e na capacidade de tomada de decisão autónoma para a gestão pedagógica do estabelecimento de ensino; a parceria entre professores, famílias e comunidade, numa atitude de colaboração entre os diferentes intervenientes educativos.

Segundo Diogo (1998, p.83) as escolas de sucesso: aproximam-se das famílias para ajudar e aconselhar; procuram nas famílias a confirmação de altas expectativas escolares para os seus educandos; clarificam como as famílias podem ajudar no apoio ao sucesso escolar dos seus filhos; buscam outros recursos na comunidade. Este último modelo traduz um novo paradigma ao considerar uma nova cultura de escola, partilhada e corresponsável por todos os intervenientes no processo educativo. Assim, a família e a escola devem partilhar alguma da sua autonomia e trabalharem em conjunto em direção a uma mesma finalidade: o sucesso educativo.

Plano geral de intervenção: procedimento metodológico

Investigação-ação como estratégia metodológica

Está em causa aqui explorar questões do âmbito metodológico, assim como a apresentação do plano de intervenção pedagógica, recorrendo à questão que suscitou a investigação, definida aquando da identificação e caracterização dos contextos escolares. Para estruturar essa intervenção e permitir fazer uma leitura dos resultados da mesma são traçados alguns objetivos orientadores deste estudo.

Enquanto profissional na área tão complexa que é a educação temos de saber recorrer a metodologias de investigação adequadas para compreender e analisar as práticas educativas. Tanto na valência de Pré-Escolar como na de 1.º Ciclo do Ensino Básico a prática pedagógica foi desenvolvida de acordo com processos de investigação-ação (observação, planificação, ação e reflexão).

Um professor-investigador é aquele que reflete sobre as suas ações e que está em constante avaliação ao longo da sua aprendizagem e que, por isso mesmo, tem a capacidade de se adaptar à realidade e interagir com todos os agentes educativos (crianças, professores, pais, comunidade, etc.) em prol de aprendizagens ricas e efetivas.

Em qualquer processo de investigação é indispensável definir uma amostra, a partir de uma determinada população, sobre a qual deve incidir o estudo. Neste trabalho, não temos que fazer esse processo de amostragem, uma vez que os contextos de PES são previamente atribuídos pela sua coordenação e correspondem a grupos de crianças com os quais vamos trabalhar, estando assim previamente selecionados os intervenientes deste processo investigativo.

Existem muitos autores que se dedicam ao estudo dos processos metodológicos da investigação-ação. Cohen e Manion (1989), por exemplo, descrevem-na como,

um procedimento essencialmente *in loco*, com vista a lidar com um problema concreto e localizado numa situação imediata. Isto significa que o processo é constantemente controlado passo a passo (...) através de diversos mecanismos (questionários, diários, entrevistas e estudos de caso por exemplo), de modo a que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, (...) de modo a trazer vantagens duradouras ao processo em curso” (Cohen & Manion, 1989, citados por Bell, 1993, p.223).

A metodologia investigação-ação caracteriza-se por ser uma metodologia que está orientada para a ação e que tem como principal preocupação tornar todos os agentes educativos parte integrante e por isso mesmo participante do processo de ensino e aprendizagem.

Do nosso ponto de vista esta metodologia oferece-nos enormes potencialidades na construção de programas educativos mais apropriados e apresenta-se como um instrumento de desenvolvimento profissional dos professores. A metodologia que se aborda não se limita a um único ciclo de ação. Como processo investigativo envolve uma série de competências que são essenciais a todos os professores e que os devem

acompanhar ao longo dos vários ciclos em que se estrutura a investigação. Destas competências destacamos, não só as metodológicas, como também as atitudinais, que assumem uma forte importância, pois estas são fundamentais para a formação de seres culturais e ativos (Elliott, 1990; LaTorre, 2003; Máximo-Esteves, 2008).

Baseada nesta metodologia de investigação-ação iniciou-se um processo de intervenção pela observação dos contextos, mas sempre com o intuito de responder às necessidades das crianças. Esta fase é primordial pois permite compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades e interesses. Por outro lado, não esquecendo o tema base do estudo, esta fase inicial de observação possibilitou o conhecimento das fragilidades e conseqüentemente das necessidades do meio envolvente de cada instituição objeto de estudo.

É importante referir que ao longo deste processo de observação foi indispensável optar por diversas estratégias de recolha de dados nomeadamente a observação participante, naturalista e sistemática, observação não participante, notas de campo diárias, bem como o registo fotográfico. Sobre a observação atente-se no que nos diz Estrela (1994):

Só a observação permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em dado momento. A identificação das principais variáveis em jogo e a análise das suas interações permitirão a escolha das estratégias adequadas à prossecução dos objetivos visados. Só a observação dos processos desencadeados e dos produtos que eles originam poderá confirmar ou infirmar o bem fundado da estratégia escolhida. (Estrela, 1994:128).

Após realizada a observação dá-se início a outro ciclo: a planificação de uma determinada ação, tendo em conta o que foi observado e ainda as necessidades e interesses das crianças/alunos, nunca esquecendo o contexto onde está inserida cada uma das instituições. Por fim, partindo de todo o trabalho desenvolvido e de todas as observações efetuadas, é indispensável refletir sobre a ação, melhorando e adaptando o que foi menos bem feito, procedendo à revisão do plano anteriormente elaborado.

A utilização desta metodologia tão reflexiva foi um ponto facilitador do trabalho ao longo deste processo, uma vez que permitiu o confronto com as nossas dificuldades e erros, reconhecendo as carências da nossa prática permitindo assim adaptá-la, melhorá-la no sentido potenciar práticas futuras bem mais ricas e fundamentadas.

Problemática e objetivos da intervenção pedagógica

Como referimos, a questão geradora da intervenção, “Relação Família – Escolas: pode tornar-se um caso de parceria ou de conflito no processo de ensino e de aprendizagem?”, surgiu na PES em contexto de Educação Pré-Escolar. Neste processo de intervenção pedagógica desenvolveram-se atividades ricas em envolvimento parental e da comunidade que despertaram o interesse pelo tema, uma vez que era notório o aumento do interesse, por parte do grupo, nessas atividades e o conseqüente avançar do projeto de sala. Embora tais atividades tenham sido pensadas em parceria com a Educadora e as próprias famílias, assim como foram desenvolvidas antes do começo da investigação sobre a relação entre as famílias/comunidade com a escola, tornou-se pertinente abordar essas atividades da PES no relatório da mesma.

Na fase inicial da PES do Ensino do 1.º Ciclo, tal como aconteceu na PES de Educação Pré-Escolar, o objetivo era desenvolver atividades nas quais o envolvimento e a participação das famílias e da restante comunidade fossem uma mais-valia no processo de ensino-aprendizagem das crianças. Todavia, tal não se verificou da forma mais desejável, pois foram diversos os fatores observados e vivenciados em contexto de 1.º Ciclo que limitaram a minha ação neste âmbito, conforme se refere sucintamente na caracterização dos contextos educativos.

Neste sentido, o objetivo primordial da intervenção e da investigação passou a assumir outra forma. Assim, começamos a desenvolver uma investigação em prol de uma análise comparativa dos contextos educativos em face do envolvimento parental nas atividades escolares. É indispensável referir que os referenciais de investigação foram diferentes, pois no contexto Pré-Escolar utilizámos a observação da participação das famílias e da comunidade como estudo. Em contrapartida, no contexto de 1.º Ciclo, já que essa participação não foi tão ativa, para além desses elementos fizemos uso de outro referencial constituído por questionários aos Encarregados de Educação, à Professora Titular de Turma e aos próprios alunos. Estes questionários tiveram como objetivo avaliar a opinião dos encarregados de educação no âmbito da sua relação com a escola, avaliar a posição da professora titular de turma quanto ao estímulo dessa relação e, por fim, avaliar a opinião dos alunos relativamente à relação que existe entre as suas famílias e a sua escola. Pretendia-se avaliar se a relação existente corresponderia ao tipo de relação que gostariam de ter com os outros participantes do processo educativo.

Assim, os objetivos da investigação ao longo do processo da PES foram:

- Perceber qual a relação existente entre as famílias e a comunidade com a escola;
- Avaliar a importância da relação acima referida para a melhoria/desenvolvimento de competências ao nível da aprendizagem em diversas áreas;
- Fomentar a procura de estratégias para a promoção desta relação;
- Estimular a participação ativa dos pais e restante comunidade nas aprendizagens desenvolvidas na escola;
- Incentivar a participação das crianças no que é trabalhado pela comunidade e pelas famílias.

Plano geral de intervenção

Como já se referiu previamente, o processo de intervenção educativa inicia-se com a observação. Neste primeiro momento foram utilizadas várias técnicas e instrumentos de observação, que nos auxiliaram na recolha de dados e que permitiram proceder à caracterização dos dois contextos com que trabalhamos. Esta fase é de extrema importância pois só conhecendo bem os contextos em questão é que se pode planear atividades que sejam significativas para o grupo de crianças.

A esta fase de observação segue-se o momento da planificação que deve ser feita com base no que foi observado anteriormente, pois só assim se conhecem os interesses, dificuldades e características das crianças. Toda a planificação deve estar adequada ao contexto e ao grupo, deve apresentar objetivos exequíveis e de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e o Currículo Nacional do 1.º Ciclo e devem existir estratégias de avaliação adequadas aos objetivos propostos.

No contexto de Pré-escolar as planificações eram diárias e muitas vezes alteradas de um dia para o outro, uma vez que ao optar-se pelo cruzamento do modelo High-Scope com a Metodologia de Trabalho de Projeto as crianças iam dando ideias novas que eram imediatamente aproveitadas no sentido de, em conjunto e com novas tarefas, clarificar algumas dúvidas, criando momentos de aprendizagem coletiva. No contexto de 1.º Ciclo as planificações foram semanais onde se incluíram planificações diárias.

Todas as atividades que se desenvolveram ao longo dos dois momentos de PES tiveram em conta as necessidades e interesses das crianças. Todavia, no contexto de Pré-escolar as atividades que envolveram a participação da família e da comunidade

foram realizadas tendo em conta as Orientações Curriculares (ME/DEB, 2007) e o Projeto de Sala que se foi desenvolvendo segundo a Metodologia de Trabalho de Projeto. Por outro lado, em contexto de 1.º Ciclo, essas atividades foram desenvolvidas tendo em conta apenas os conteúdos das diferentes áreas curriculares e o Currículo Nacional do Ensino Básico (ME/DEB, 2001; ME/DEB, 2004) uma vez que, não foi desenvolvido um Projeto de Turma.

Surge assim a fase da intervenção e aqui é importante referir um aspeto que faz toda a diferença no processo de ensino e aprendizagem. Em ambos os contextos foi essencial o desenvolvimento de uma dinâmica de trabalho em equipa em que todos os elementos se respeitaram e apoiaram. Este ambiente é propício a aprendizagens mais cuidadas e mais significativas uma vez que, “o trabalho de equipa entre os adultos que permanentemente subjaz a toda a ação cria um enquadramento propício para o envolvimento das crianças numa comunidade ativa e participante” (Hohmann & Weikart 2009, p.128).

Resultados

Contexto de Educação Pré-Escolar

Aquando da chegada ao Jardim-de-Infância de Outiz, o Projeto Curricular de Turma já existia e tinha como tema “Nós com os outros”. Esta temática despertou nas crianças um sentido de responsabilidade nos seus atos e atitudes tendo sempre em conta os outros, e como saber viver em comunidade. Desta forma, pretendia-se promover seres humanos mais enriquecidos social, intelectual e emocionalmente.

Neste primeiro momento de PES, concretizado no segundo semestre do primeiro ano do Mestrado, estivemos inseridas num contexto onde se privilegia um programa de Educação Pré-Escolar de qualidade, que permite o encontro de um modelo curricular com várias metodologias. Deste modo, a Educadora optou pelo cruzamento do modelo High- Scope com a Metodologia de Trabalho de Projeto, proporcionando oportunidades às crianças de realizarem as suas aprendizagens.

O projeto que criámos partiu, essencialmente, dos interesses e das necessidades das crianças, na época festiva do Carnaval, onde uma das crianças se fantasiou de palhaço, surgindo assim conversas relacionadas com os medos e receios por parte das crianças em relação aos palhaços e a toda a magia que os envolve. Uma vez sentido este medo percebemos que este tema seria relevante ser explorado no seio do grupo. Por

outro lado, o tema em questão ia de encontro ao Projeto Curricular de Turma, intitulado “Nós com os outros”, pois também os palhaços estabelecem relações de proximidade e de afetividade com o mundo que os rodeia, sendo uma profissão que transmite aos outros momentos de alegria e de diversão, envolvendo fortes sentimentos. Assim, optámos por orientar todas as aprendizagens para que este projeto fosse enriquecedor, desmistificando todos os medos e dúvidas que envolvem os palhaços e o mundo que os rodeia.

Na época em que surgiu o tema do projeto e indo ao encontro do que é habitual ser feito na altura do Carnaval, focámos a atenção nas pinturas faciais que permitem às crianças disfarçarem-se das personagens que mais gostam. Assim, com as pinturas faciais algumas crianças transformaram-se em palhaços, sendo um marco no desenrolar do nosso projeto, na medida em que, verificamos o interesse das crianças que, por própria iniciativa, se dirigiram à área da casa para encontrarem roupas e acessórios que diziam ser de palhaço (Figura I).



Figura I – Projeto Curricular de Turma: “Os Palhaços”.

Com o desenrolar do projeto fomos, juntamente com as crianças e a Educadora, descobrindo novas estratégias para clarificar as dúvidas que existiam inicialmente. Optámos por criar inúmeras atividades que foram de encontro às áreas de conteúdo, definidas nas metas de aprendizagem, tendo como objetivo o desenvolvimento de competências em todas elas. Apoiamo-nos também no envolvimento das famílias e da comunidade para que todo este projeto tivesse sucesso e fosse, quer para as crianças,

quer para todas as outras pessoas envolvidas nele, uma mais-valia ao nível do desenvolvimento de aprendizagens e de grandes momentos de diversão. De destacar que grande parte das atividades estavam relacionadas com o Projeto Educativo do Agrupamento, intitulado “Escola Verde”, que visava o reaproveitamento e reutilização dos materiais. Neste sentido, em tudo o que construímos, ao longo do projeto, reutilizamos materiais contribuindo para proteger o ambiente.

Na fase de levantamento e registo daquilo que as crianças já sabiam, do que ainda não sabiam e queriam saber e de como iriam descobrir, o grupo foi unânime ao considerar que uma maneira de resolverem as dúvidas seria com a ajuda da família. Esta ajuda advinha do que a família de cada criança já sabia poderia ensinar ou da pesquisa em livros e na Internet por parte de cada criança mas com o apoio da família.

Como a grande maioria das crianças apresentou bastante curiosidade face às roupas dos palhaços, questionando por exemplo: Como conseguem andar com sapatilhas enormes?; Quem faz as suas roupas?, resolvemos dinamizar atividades através das quais as crianças descobrissem a resposta a estas dúvidas.

No seguimento do Projeto foram desenvolvidas outras atividades que complementarem e aprofundaram o interesse inicialmente demonstrado pelo tema do mesmo. Deixamos aqui apenas a designação de algumas dessas atividades, que remetemos para uma leitura detalhada no âmbito do texto do projeto de tese desenvolvido (Nogueira, 2012):

- “Visita a casa da mãe costureira”. No seguimento da descoberta de que quem faz as roupas dos palhaços são as costureiras, propusemos ao grupo uma visita a casa da mãe de um aluno, cuja profissão era costureira, para a entrevistarmos, com o objetivo de perceber como são feitas as roupas dos palhaços.
- “Visita de uma irmã que faz formas com os balões”. Como a comunidade é fértil em atividades diversas, descobriu-se que uma irmã mais velha de uma criança, é capaz de fazer todo o tipo de formas com os balões de ar. Foi um momento de festa e curiosidade!
- “Visita do «Palhinhos»”. No final do projeto, uma vez desmistificadas tantas dúvidas que existiam no início, resolvemos em conformidade com a Educadora, convidar para o Jardim-de Infância um jovem que nos seus tempos livres se dedica a animar festas, transformando-se em palhaço.

Contexto de Ensino do 1.º Ciclo

O Projeto de Intervenção surge da preocupação em volta do tema da relação entre as famílias e comunidade com as escolas, centrando-se na sua importância e relevância para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças. Através deste estudo apoiado na prática, pretendia-se descobrir se esta relação potencia o processo de aprendizagem das crianças, neste caso alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, facilitando por sua vez o processo de ensino dos professores. Assim, tive como objetivo global encontrar resposta para a questão “relação Família – Escolas: pode tornar-se um caso de parceria ou de conflito no processo de ensino e de aprendizagem”.

Deste modo, como foi referi anteriormente, procuramos fazer um paralelismo entre a Educação Pré-Escolar e o Ensino do 1.º Ciclo, tentando perceber se a relação existente entre o agente familiar e o educativo se verifica com a mesma intensidade nestes dois níveis de ensino. Partimos do testemunho real de sucesso interativo e participativo de todos os agentes no processo de ensino e de aprendizagem das crianças no contexto Pré-Escolar, tentando desenvolver atividades de igual partilha e cooperação no 1.º Ciclo. Contudo, foi nítida a pouca participação dos pais e da comunidade no contexto atual de 1.º Ciclo.

Este fato, no nosso entender, decorre de uma ideia geral de que na escola só o professor é que pode participar e desenvolver aprendizagens. Esta ideia é agravada ainda por uma outra ideia de que, ao contrário do contexto de Pré-escolar, as crianças já são mais velhas e por isso mais autónomas. Outro fator pelo qual as diferenças entre estes dois contextos se acentuam diz respeito ao caráter mais lúdico que o Trabalho de Projeto tem, em detrimento de uma aprendizagem mais expositiva e menos construída. Assim, uma vez que em contexto Pré-escolar a educadora mantinha o método de Trabalho de Projeto e os pais estavam familiarizados com todo este processo, dando o seu real contributo, esta relação estreita entre os pais e a comunidade com a escola verificou-se de uma forma bastante produtiva. Outro aspeto que, a meu ver, limita esta relação é a obrigatoriedade em cumprir o programa em contexto de 1.º ciclo, já que, existe uma pressão enorme face ao professor titular de turma em ser mediador de aulas bastante expositivas para que “não se perca tempo” e se conseguia lecionar toda a matéria programada para esse ano, como a própria professora nos confessou por diversas vezes.

Devido à dificuldade em conseguir a participação das famílias no desenvolvimento escolar dos seus educandos, sentimos a necessidade de alterar o objeto de estudo da investigação no contexto de 1.º Ciclo. Desta forma, orientámos o estudo para uma análise comparativa dos dois contextos. Contudo, os referenciais foram diferentes. No contexto de Educação Pré-Escolar pude observar e dinamizar mais atividades de parceria entre as famílias/comunidade e a escola,; pelo contrário, no contexto de 1.º Ciclo tive a oportunidade de dinamizar menos atividades com a participação efetiva da relação entre estes dois agentes. Assim, optámos por criar um questionário no qual, através das respostas dos Encarregados de Educação, da Professora Titular de Turma e dos alunos, conseguisse avaliar a opinião destes três participantes face à relação Família/Escola.

Nestes questionários, os Encarregados de Educação e alunos confessaram que, embora reconheçam a importância da relação família/comunidade com a escola nas aprendizagens das crianças, identificam como motivos principais da ida dos pais à escola, fatores como o aproveitamento e o comportamento. Ainda neste questionário a totalidade dos Encarregados de Educação respondeu que a professora só solicita a sua comparência na escola uma vez por período aquando a reunião de avaliação de final de período.

Relativamente ao questionário à professora Titular de Turma destacamos o facto de, segundo as suas respostas ao questionário, ter 34 anos de experiência profissional e apenas ter tido formação na área da relação Escola-Família na sua Licenciatura. Deste modo, existe uma fraca continuidade formativa no que toca a este tema. Outro aspeto interessante no estudo diz respeito ao facto da Professora responder que apenas fala da vida escolar dos alunos com os Encarregados de Educação nas reuniões de entrega das avaliações, demonstrando o pouco contato entre estes dois agentes. Curiosamente esta responde que são os Encarregados de Educação dos alunos mais fracos e/ou com mau comportamento que se deslocam à escola com maior frequência. Este facto reforça a ideia de que, a maioria dos Encarregados de Educação só estabelecem contato com a escola, figurada pela Professora, devido a questões comportamentais ou de cariz avaliativo. Também a Professora é da opinião de que os motivos mais frequentes pelos quais os Encarregados de Educação não se envolvem na vida escolar dos educandos, prendem-se com a falta de tempo ou a coincidência do horário de atendimento com o

horário de trabalho.

No que respeita ao questionário feito aos alunos, também vai ao encontro da análise dos outros questionários, pois a maioria dos alunos são da opinião que os seus Encarregados de Educação apenas vão á escola quando querem saber informações sobre as notas ou o comportamento dos educandos e a totalidade dos alunos admite que a sua professora só convoca os pais à escola uma vez por período, nas reuniões de avaliação. Um aspeto interessante foi a resposta à penúltima pergunta do questionário onde nenhum dos alunos respondeu uma estratégia importante para aproximar a família à escola é a dinamização de projetos comuns entre a família, a escola e os alunos. Esta ausência de respostas demonstra que os alunos estão habituados a ter a presença e a participação dos pais apenas nas festas e nas reuniões de final de ano.

Os dados obtidos através destes questionários apenas vieram reforçar o testemunho que tivemos desde o início do processo de intervenção neste contexto, uma vez que, desde logo, sentimos dificuldade em trazer os pais à escola e conseqüentemente levá-los a participar e envolver-se nas aprendizagens dos filhos.

Para colmatar algumas destas carências em contexto de 1º ciclo face à relação entre família e comunidade com a escola, desenvolvemos algumas atividades que estimulam esta parceria.

Numa dessas atividades a mãe de um dos alunos dinamizou uma hora do conto, dando vida a um espaço que até então era esquecido, a biblioteca da sala. Inicialmente, para anunciar a visita desta mãe, partimos de um diálogo sobre a palavra “mãe”. De seguida, partindo do diálogo anterior procedemos à recolha das ideias das crianças sobre esta temática. Assim, aquando da chegada da mãe de um dos alunos que iria dinamizar um momento de leitura, algumas crianças perceberam o porquê do brainstorming inicial. Durante a conversa de preparação da atividade feita pela mãe um dos alunos disse com entusiasmo: “Agora percebi porque é que fizemos aquilo no quadro!”, referindo-se desta forma ao brainstorming.

A senhora Fátima, mãe do Rogério, uma das crianças da turma, aceitou o nosso pedido para mediar dois momentos que podem ser inseridos no que podemos chamar de hora do conto. Estes momentos são, um primeiro de pré-leitura e outro de leitura com visualização das ilustrações do livro.

Na nossa opinião todos os alunos estiveram bastante atentos, participativos

quando lhes era pedido e muito motivados. No final da atividade a maioria da turma questionou-nos se podiam chamar os pais a virem participar noutras atividades. Este facto mostra o gosto por este tipo de atividades.

No geral, considero que estes dois momentos iniciais dinamizados por esta mãe foram muito bem conseguidos e revelam o sucesso da cooperação e colaboração que a relação exterior-escola pode ter para o sucesso educativo de todos os seus intervenientes. A presença desta mãe e a sua disponibilidade para interagir com todos os alunos proporcionou um momento de partilha de ideias, opiniões e saberes que foram uma mais-valia para todos. Uma vez que se trata de uma atividade pouco usual, aumentou a motivação e o interesse dos alunos e a vontade destes em participar e expor as suas ideias (Figura II).



Figura II – Momento de leitura da história “Meli”.

Discussão e conclusões

Indo ao encontro do que foi dito ao longo do texto é importante referir que todo o processo de investigação-ação que fomos desenvolvendo só foi possível graças à disponibilidade e entajuda demonstradas por todos os agentes envolvidos nele, desde professores, educadores, auxiliares, pais e famílias, crianças bem como a comunidade no geral.

No que respeita às competências profissionais e pessoais que fomos desenvolvendo, julgamos que foi possível construir um saber e uma identidade profissional que até então desconhecia (Alonso & Silva, 2005; Silva, 2011). O fato de ter havido uma mudança de Universidade fez com que me tivesse que adaptar a diversos aspetos, como os colegas, professores, ritmos de trabalho, entre outros. Contudo realçamos a riqueza deste período de PES, já que os estágios anteriores foram bastante

curtos não havendo muito tempo para interagir com as crianças nem aprender. Agrada-nos assim referir que este período de estágio permitiu um maior conhecimento do funcionamento real das instituições de atendimento educativo formal, bem como do processo de intervenção pedagógica, adaptando-o às exigências do grupo, respondendo às suas necessidades e interesses.

Devemos salientar que sentimos uma grande lacuna ao nível dos pressupostos teóricos que deveriam sustentar a nossa prática, talvez porque durante a formação inicial não tivemos muito apoio nessa área. Como tal, ao longo deste período tivemos de realizar um trabalho acrescido no sentido de pesquisar e conhecer referenciais teóricos, pois sem eles, nenhuma prática é capaz de sobreviver.

O clima vivido nas instituições foi bastante favorável às aprendizagens e o contributo dos pais, famílias e comunidade em geral foi preponderante para o desenvolvimento da motivação para aprender mais, para descobrir.

Relativamente às limitações que sentimos ao longo deste processo de aprendizagem destacam-se dois aspetos fundamentais. Por um lado, o pouco tempo de duração do projeto, e, por outro lado, as dificuldades que sentimos ao nível da participação ativa e sobretudo presencial dos pais dos alunos do contexto de 1.º Ciclo.

Consideramos o envolvimento parental como uma determinante fundamental para a aprendizagem e desenvolvimento global e harmonioso das crianças/alunos. O trabalho que é desenvolvido nas diferentes salas com as/os crianças/alunos, deve ser complementar ao da família e vice-versa, sendo esta dinâmica muito importante na educação da criança e alunos. Por esta razão, o contacto contínuo entre o Jardim-de-Infância/escola e a família se torna crucial. Assim, a educadora ou o professor, serão sempre um elo de ligação privilegiado entre a criança e a família.

Ainda sobre o contexto de 1.º Ciclo, importa referir que relativamente às planificações, estas foram melhorando de semana para semana, pois foram sempre tidas em conta as indicações fornecidas pelo Supervisor. Compreendemos que é muito importante haver uma definição precisa dos objetivos da aula. Se esses objetivos forem bem definidos, mais fácil será a construção da avaliação, uma vez que é fundamental que esta seja desenhada em função dos objetivos. Como tal, a avaliação deve ser traduzida em evidências.

A qualidade e a fiabilidade do ensino estão inteiramente dependentes da

competência profissional dos professores e da sua capacidade de gerir o processo de ensino e aprendizagem. Destacamos, assim, a necessidade do professor saber gerir a complexidade, inovando, adaptando-se às realidades e reconstruindo o ensino. O professor deve saber agir em função do contexto, reinventando e repensando a sua prática.

Tendo em conta que este estudo se insere num contexto específico não procura alcançar verdades e certezas absolutas, nem apontar modelos transferíveis para outras realidades e detentores da razão. Tal como todos os seres humanos, também este projeto é algo inacabado que a cada momento vai sendo modificado, melhorado e repensado. Estamos, pois, no ponto de partida para aprendizagens ainda maiores e mais desafiantes.

Referências bibliográficas

- Alonso, L. & Silva, C. (2005). Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. In L. Alonso & M. C. Roldão (Coords.). *Ser professor do 1.º ciclo: Construindo a profissão* (pp. 43-63). Coimbra: Livraria Almedina / Universidade do Minho – Centro de Estudos da Criança.
- Bell, J. (1993). *Como realizar um projeto de intervenção*. Lisboa: Grávida Produções.
- Davies, Don (1989). *As escolas e as famílias em Portugal – realidade e perspetivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Diogo, J. (1998). *Parceria escola – família: a caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.
- Elliott, J. (1990). *La Investigación-Acción en Educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Henderson, A. (Ed.) (1987). The evidence continues to grow: Parent involvement improves student achievement. An Annotated Bibliography. Maryland: National Committee for Citizens in Education Special Report.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a criança* (5.ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Marques, R. (1998). *Professores, famílias e projeto educativo*. Lisboa: Edições Asa.
- Martins, I. (2008). *Coração de mãe*. Carcavelos: Planeta Tangerina.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- ME/DEB (1998). *Qualidade e projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica.
- ME/DEB (2001). *Currículo nacional do ensino básico – competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica.
- ME/DEB (2004). *Organização curricular e programas do ensino básico do 1º Ciclo* (4.ª ed.). Lisboa: Departamento da Educação Básica.

- ME/DEB (2007). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (3.^a ed.). Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica.
- Nogueira, C. (2012). *Relação entre a Família/Comunidade e a Escola*. Relatório de Estágio de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo de Ensino Básico. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Educação.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma praxis de participação* (Coleção Infância, 3^a Ed.). Porto: Porto Editora.
- Sarmento, T. & Marques, J. (2006) A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas, In *Revista Interações*, n.º 2, pp. 59-86.
- Silva, C. (2011). *Tornar-se Professor: Desenvolvimento Curricular e Construção do Conhecimento Profissional – Estudo da Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Universidade do Minho*. Tese de Doutoramento (Volume I e II). Braga: Universidade do Minho / Instituto de Educação (pp. 874).
- Vilas-Boas, M. A. (1994): A relação escola-família inserida na problemática das reformas curriculares. In *Revista da ESES*, n.º 5, Janeiro, pp. 12.-16.

Legislação Consultada

- 2012-07-02 | Decreto-Lei n.º 137/2012, de 02 de Julho – D.R. n.º 126, Série I [Procede à segunda alteração do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário]
- 2009-09-11 | Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de Setembro – D.R. n.º 177, Série I [Procede à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, que aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, e prevê a existência de postos de trabalho com a categoria de encarregado operacional da carreira de assistente operacional nos mapas de pessoal dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas]
- 2009-04-01 | Lei n.º 13/2009, de 01 de Abril – D.R. n.º 64, Série I [sétima alteração ao Decreto-Lei n.º 125/82, de 22 de Abril, que regula a composição, competência e regime de funcionamento do Conselho Nacional de Educação (CNE)]
- 2008-04-22 | Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril [aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário – revoga o Decreto -Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio e o Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho]
- 2005-08-12 | Lei Constitucional n.º 1/2005, de 12 de Agosto – D.R. n.º155, Série I-A [altera a Constituição da República Portuguesa e republica-a em anexo (sétima revisão constitucional)]
- 2001-08-30 | Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto – D.R. n.º 201, Série I-A [aprova o perfil geral de desempenho profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário]
- 2001-08-30 | Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto – D.R. n.º 201, Série I-A [aprova os perfis específicos de desempenho profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico]
- 1998-05-04 | Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio – D.R. n.º 102, Série I-A (Suplemento) [aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e

- secundário, bem como dos respectivos agrupamentos – revoga o Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro, e o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio]
- 1997-08-04 | Despacho n.º 5220/97, de 04 de Agosto [aprova as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar]
- 1997-02-10 | Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro [estabelece a Lei-Quadro, na sequência dos princípios definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo, que consagra o Ordenamento Jurídico da Educação Pré-Escolar]
- 1991-05-10 | Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio [define o regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensino Básico e Secundário, que foi apenas aplicado em regime de experiência pedagógica (artigo 52.º)]
- 1986-10-14 | Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – D.R. n.º 237, Série I [aprova a Lei de Bases do Sistema Educativo]
- 1984-09-28 | Decreto-Lei n.º 315/84, de 28 de Setembro – D.R. n.º 226, Série I [Torna extensivo às associações de pais e encarregados de educação dos alunos de qualquer grau ou modalidade de ensino o disposto na Lei n.º 7/77, de 1 de Fevereiro (colaboração entre o Ministério da Educação e as associações de pais e encarregados de educação)]
- 1982-05-22 | Decreto-Lei n.º 125/82, de 22 de Maio – D.R. n.º 93, Série I [cria o Conselho Nacional de Educação (CNE) no Ministério da Educação e das Universidades]
- 1979-06-01 | Despacho Normativo n.º 122/79, de 01 de Junho [Estabelece normas sobre o funcionamento e atuação das associações de pais e encarregados de educação dos alunos dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário]
- 1977-02-01 | Lei n.º 7/77, de 01 de Fevereiro [participação das associações de pais e encarregados de educação o sistema nacional de ensino]
- 1976-10-23 | Decreto Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro [estabiliza os processos de gestão democrática nas escolas do Ensino Preparatório e Secundário – substitui o Decreto-Lei n.º 735 A/74, de 21 de Dezembro]
- 1976-04-10 | Decreto de Aprovação da Constituição da República Portuguesa, de 10 de Abril – D.R. n.º 86, Série I [a Assembleia Constituinte, reunida em sessão plenária de 2 de Abril de 1976, aprova e decreta a Constituição da República Portuguesa]