

## Investigação-acção e construção da cidadania

Joaquim Marques\*

Teresa Sarmento\*

Palavras-chave

Envolvimento parental,  
cidadania, investigação-acção

---

\* Instituto de Estudos para  
a Criança, Universidade  
do Minho.

tsarmento@iec.uminho.pt

O desenvolvimento social, económico e cultural das últimas décadas e as múltiplas alterações que se têm produzido tanto a nível familiar como a nível educativo, têm introduzido a questão da educação como acção pública a ser realizada por diferentes agentes educativos – pais, crianças, elementos da comunidade. No presente texto apresentaremos, sumariamente, três projectos com base numa metodologia de investigação-acção, indicando os contextos em que se têm desenvolvido, as suas finalidades, os processos metodológicos seguidos. Uma meta-análise destes projectos permite-nos destacar a singularidade de cada um e, ao mesmo tempo, encontrar alguns indicadores comuns, como sejam, a pertinência da colaboração como motor de exercício de cidadania de cada actor social, a (re)construção de novas formas de solidariedade social e educativa, a necessidade de desocultar a participação da criança neste processo relacional, a (re)valorização do professor enquanto profissional do humano e a afirmação da educação como projecto comum.

## A relação escolas-famílias como promoção da cidadania

O desenvolvimento social, económico e cultural das últimas décadas e as múltiplas alterações que se têm produzido tanto a nível familiar como a nível educativo, têm introduzido a questão da educação como acção pública para ser realizada por diferentes agentes educativos. Numa análise retrospectiva centrada nos finais do século XIX e primeira metade do século XX, podemos encontrar alguns indicadores que nos ajudam a perceber a passagem da educação enquanto acção privada para acção pública e, daí, a pertinência de a mesma ser assumida como direito/obrigação das comunidades. Desse processo salientamos dois fenómenos - a industrialização e o desenvolvimento das Ciências da Educação - e as repercussões dos mesmos no campo educativo.

Retomando a análise feita num artigo anterior (T. Sarmento, 2005), poderemos referir que o primeiro fenómeno se caracteriza pela configuração das famílias como unidades económicas em que todos (mesmo, muitas vezes, as crianças) contribuem para a economia familiar, verificando-se uma divisão clara entre o espaço doméstico e o espaço de trabalho. Ultrapassada a fase em que seriam conciliáveis o trabalho e o atendimento às crianças, com esta separação de espaços e, sobretudo, com a entrada maciça de mulheres no mercado de trabalho (segundo dados de 2003 (VIVER ), o mercado de trabalho europeu é preenchido por 60% de mulheres), passa a urgir a colaboração de outros agentes para o acompanhamento das crianças.

A industrialização, com a nova organização do tempo que produz (mais tempo de trabalho = menos tempo para dedicar aos filhos) e das possibilidades de intervenção química na fecundação e nos cuidados médicos, tem também uma influência activa no processo de transição demográfica caracterizado por uma significativa diminuição da mortalidade infantil, e um abaixamento da fecundidade. Daqui decorre, significativamente, um maior investimento nas crianças – enquanto bens mais raros, mais valiosos se tornam.

A nível das estruturas familiares verificam-se fortes alterações como a emergência da diversidade de tipos de famílias, a diminuição da sua dimensão e a dispersão geográfica/social das mesmas. Particularmente a partir do fim da 2ª Guerra Mundial e, em Portugal, depois da Revolução de Abril, em 1974, passamos a encontrar diferentes tipos de famílias (monoparentais, separadas, reconstruídas), mantendo alguns dos mesmos fundamentos, mas com configurações e dinâmicas internas menos padronizadas. A diminuição da dimensão das famílias é acompanhada e ajuda a explicar algumas alterações nos processos educativos familiares: por um lado, os filhos experimentam a unicidade da sua idade sem possibilidades de se confrontarem com outros de idades próximas e, por outro, os pais têm menos experiência de crianças, pelo que lhes é mais difícil saber enfrentar as fases de crescimento dos filhos. A dispersão geográfica/social, baseada no desenvolvimento do urbanismo e nos fenómenos de mobilidade social, criou cisões nas possibilidades

de as famílias se constituírem como redes de apoio, dada a passagem de famílias alargadas a núcleos familiares isolados e dispersos.

Uma componente nova ou mais explícita no funcionamento das famílias é a divisão clara entre a conjugalidade e a parentalidade, ou seja, ser pai/mãe de uma criança não se traduz imediatamente por ser marido/esposa do seu mãe/pai e, ao mesmo tempo, o não se viver quotidianamente com o pai ou com a mãe não se traduz por ruptura das responsabilidades e laços educativos com os mesmos.

A par de todo este processo de industrialização, verifica-se então esse outro fenómeno já enunciado, ou seja, o desenvolvimento da área das ciências da educação. A concepção de homem novo, a ligação entre educação e desenvolvimento, a noção de criança competente, a promoção do conceito de cidadania, a valorização da experiência de cada um, são alguns dos conceitos centrais que a Escola Nova difundiu e que muitos professores foram incorporando nas suas práticas educativas. Se numa primeira fase estes valores eram assumidos, isoladamente, por elementos deste grupo profissional, com as revoluções sócio-culturais que emergiram, foi-se verificando progressivamente a abertura de algumas escolas às comunidades onde se encontram implantadas. Vejamos o que aconteceu, por exemplo, em Portugal, na década de 70, em relação aos jardins-de-infância e aos cursos de formação de professores para o 1.º ciclo: 1. na ausência de jardins-de-infância em número suficiente para permitirem uma frequência elevada de crianças e decorrente possibilidade de as mães arranjam emprego, muitas associações de moradores ou grupos de pais se mobilizaram, imediatamente após o 25 de Abril, no sentido da criação desses contextos; 2. o primeiro plano de estudos dos cursos das Escolas do Magistério pós 25 de Abril, integrava a disciplina de “Actividades de Contacto”, com a qual se pretendia a construção de uma consciência crítica face à realidade e a promoção de um trabalho pedagógico articulado com o exterior. A par desta intervenção da comunidade e da preocupação com uma formação na cidadania, os métodos pedagógicos difundidos, muito baseados em práticas construtivistas e métodos activos (na promoção das propostas de Piaget, Vigotsky, Freinet, Paulo Freire, entre outros), são reveladores do reconhecimento da importância da experiência já manifesta em Dewey, bem como do reconhecimento da criança competente e capaz de interagir com os outros. Relembremos que estamos a falar em termos globais, sabendo, como é evidente, que estas aprendizagens e atitudes pedagógicas não foram assumidas por todos, verificando-se, em paralelo, um grupo significativo de professores resistentes às mudanças e conservadores de práticas isolacionistas.

Estas perspectivas e possibilidades de mudança começaram por ser percepcionadas no interior da escola, já que a mudança das representações externas sobre a mesma tem sido mais lenta por motivos não alheios às próprias práticas escolares. Ou seja, as instituições escolares foram, durante muitos anos, espaços físicos e humanos isolados, aceites como auto-suficientes, como microcosmos singulares, ‘respeitando-se’, por isso, o seu fechamento a tudo o que poderia provir do exterior. A barreira entre o seu espaço físico e humano e o espaço envolvente, impeditivo da

participação das autoridades locais, dos pais e/ou dos encarregados de educação e de todos os restantes agentes educativos era construída internamente mas, há que admitir, reforçada pela imagem que as comunidades tinham sobre o que deveria ser a escola. A educação era, com permissão das comunidades, monopólio da escola e do poder centralizado.

A introdução da democracia nas sociedades ocidentais veio trazer à luz do dia novos ideais e novos valores dos quais podemos salientar a cidadania entendida como o direito e o dever de influenciar a tomada de decisão. Isto é, a partir de então, todo e qualquer cidadão, no pleno gozo dos seus direitos políticos e civis, tem possibilidade de intervir e de tomar decisões relevantes em todos os quadrantes da vida social, logo, no sistema educativo também. Assim, o direito e a possibilidade de os pais influenciarem ou tomarem decisões no seio da escola passa a emergir legalmente – a isto chama-se participação. No caso específico dos pais, a participação no processo educativo, para além de ser um direito é também um dever, uma vez que, sendo eles os primeiros interessados na educação dos filhos, não se podem alhear ou serem distanciados de qualquer fase do processo educativo dos seus filhos. Ainda que com finalidades e formas diversas, a família e a escola encontram-se na educação da criança, o que pressupõe que as acções de ambas sejam coordenadas e complementares entre si. No entanto, a integração dos pais e das crianças no grupo de elementos activos do processo educativo não está a ser, de nenhuma maneira, consensual, mantendo-se a discussão sobre as possibilidades e os benefícios da continuidade educativa para as crianças, pais e professores.

As práticas de cidadania não se desenvolvem de forma inata, são construídos cooperativamente. Terá sido nesta base que, porque nos interessam as questões da participação parental quer na perspectiva da acção como na da investigação, decidimos integrar e reflectir em três projectos de investigação-acção com o cerne no envolvimento parental, a partir dos quais procuramos deslindar os mecanismos promotores de desenvolvimento: o projecto Escola-Pais: as nossas práticas, o projecto das Escolas Rurais e o projecto ATNF .

Neste artigo, para além da centralidade das questões do envolvimento parental, interessa-nos aprofundar a investigação-acção (i-a) enquanto metodologia de investigação, ou seja, abordando as suas potencialidades epistemológicas, e, ao mesmo tempo, como metodologia congruente com projectos que se pretendem instituintes de novas formas de ser professor e de promover a acção educativa. Ao estarmos integrados no processo e, ao mesmo tempo, ao criar distância para o questionar, reflectir, analisar no confronto com outras experiências, participamos e assumimos uma posição política, de cidadania, em que, colaborativamente, promovemos a própria participação.

Antes ainda de apresentarmos os projectos, entendemos como pertinente realçar os princípios de base da investigação-acção que sejam promotores de novas práticas de cidadania.

## A investigação-acção (i-a)

A interacção entre ciência e sociedade, a análise do(s) papel(eis) desempenhado(s) pela primeira na segunda, particularmente no que diz respeito à produção de poder ou poderes, estão na origem do aparecimento e do desenvolvimento da i-a. Face à constatação das mudanças sociais resultantes dos processos de industrialização e numa perspectiva de defesa dos ideais democráticos, a i-a ganha substância no século XX quando se assume a necessidade da criação de condições que viabilizem uma participação activa das pessoas na melhoria das suas condições de vida.

Consubstanciando-se por pressupostos epistemo-metodológicos que se situam nos antípodas da tradição positivista em investigação, a i-a tem-se configurado para muitos académicos convencionais como um tipo esotérico de investigação (Gustavsen, 2003) e como mundo dos hereges (McTaggart, s/d, cit. por Brydon-Miller et al., 2003). A estranheza e a heresia têm surgido porque a i-a, ao contrário da lógica positivista que construiu a objectividade assente na exclusão do sujeito e negando que o conhecimento é um produto humano decorrente da sua subjectividade, que não se pode ignorar (Delgado, 2003), considera que a atitude científica não é neutra e que, por isso, a prática de construção de conhecimento não é objectiva nem isenta de valores. Nesta perspectiva, em i-a, a construção do conhecimento corresponde a uma prática explícita que, simultaneamente, é política, socialmente implicada e democrática (Brydon-Miller et al., 2003).

Os investigadores participantes em processos de i-a, no pressuposto de que as pessoas têm conhecimento, assumem, conseqüentemente, a exigência do respeito por esse conhecimento, levando em consideração a capacidade para compreender, colocar e contrapor questões e a interpelação das suas comunidades (id.).

Analisando o pensamento e os modos de fazer ciência numa perspectiva de i-a, Thirion (1980, cit. por Goyette e Lessard-Hébert, 1988) identifica três gerações de i-a. Segundo esta autora, na primeira geração podem incluir-se os trabalhos de Dewey e os trabalhos no âmbito do Movimento da Escola Nova. Na segunda, a partir de Kurt Lewin, que introduz a concepção pela qual é conhecida – no original, *action-research* –, surgindo como uma inovação na investigação social, distinguindo-se pelo facto de se desenvolver como actividade de grupo (Kemmis e McTaggart, 1988). Na sequência dos trabalhos de Lewin, a i-a passa a desenvolver-se em campos diversificados, principalmente no social, no psicológico e no educativo – movimentos de renovação pedagógica, movimentos de intervenção comunitária, educação permanente, sociologia de intervenção. A terceira geração de i-a é definida por Thirion a partir das reacções aos fracassos do movimento de educação compensatória levado a efeito nos Estados Unidos, nos anos sessenta.

Especificamente no que respeita ao campo educativo escolar, Zeichner (2001) identifica cinco tradições de i-a em países de língua inglesa. Na primeira, integra os trabalhos de Stephen Corey realizados na esteira de Lewin – estes trabalhos configuravam-se como uma abordagem positivista da i-a, uma vez que as grandes

preocupações de Corey eram, por um lado, por meio de uma recolha sistemática de dados e a sua análise, verificar se o plano de acção e a acção resultavam em consonância estrita com o previamente programado (Lavoie, Marquis e Laurin, 1996), e, por outro, a generalização dos resultados obtidos (Serrano, 1990). Data deste período o conceito de investigação-acção cooperativa (Verduin, 1967, cit por McKernan, 1999:30), designação adoptada para a cooperação encetada pelas escolas com investigadores externos, transformando-se aquelas em clientes destes últimos e pondo os alunos e os professores à disposição da investigação (McKernan, 1999).

Na segunda tradição, Zeichner integra o movimento do professor-investigador britânico, relevando o papel de John Elliot e Clem Adelman, que desenvolveram o Ford Teaching Project na perspectiva de desenvolvimento de um trabalho com os professores, de modo a que estes promovessem uma aprendizagem heurística por parte dos seus alunos (Kemmis e McTaggart, 1988). De acordo com Serrano (1990), o objectivo da i-a para Elliot direcciona-se para o aumento da compreensão que o professor tem sobre os problemas com que se confronta. Neste sentido, a i-a surge com uma orientação diagnóstica dado o papel exploratório assumido pelo professor face às representações sobre as situações vividas.

Na terceira tradição de i-a em educação, Zeichner (2001) aponta o movimento de i-a participativa desenvolvido na Austrália a partir de Stephen Kemmis e Robin McTaggart. Nesta perspectiva, ganha especial destaque a obra de Wilfred Carr e Stephen Kemmis, em 1986, *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*, que surge em oposição à defesa da investigação educativa como restrita aos especialistas académicos. Com esta obra, Carr e Kemmis introduzem uma teoria crítica em educação em que a i-a se posiciona como processo de auto-reflexão crítica assente numa visão dialéctica da racionalidade, no âmbito do qual todos os envolvidos participam nas actividades que enformam o processo de i-a – identificação de estratégias de acção e sua execução com base num movimento sistemático de observação, reflexão e mudança. A i-a desenvolvida segundo esta orientação crítica, interessando-se pelas acções levadas a cabo – que se assumem como o objecto da i-a e as suas significações –, rejeita, por isso, uma abordagem positivista-empirista, apostando numa filosofia crítica-interpretativa-activista. É um tipo de trabalho em que se recuperam os contributos de Habermas, Paulo Freire e as concepções marxistas.

Para Zeichner, a quarta tradição de i-a em educação configura-se com o movimento do professor-investigador contemporâneo, desenvolvido, nos anos oitenta, na América do Norte, e para o qual terão concorrido a aceitação da investigação qualitativa e do estudo de caso, trabalhos sobre o ensino da escrita, a ênfase colocada na i-a nos programas universitários de formação de professores, e o movimento do prático reflexivo no ensino e na formação de professores, em que se reconheceu e valorizou o conhecimento prático dos docentes.

Por fim, a quinta tradição é situada no desenvolvimento da investigação de auto-

estudo (tradução livre do original *self-study research*), a partir dos anos 1990. A grande especificidade deste tipo de investigação relativamente a outras resulta do facto de ser realizada por professores de escolas de formação ou universidades, que encetam um trabalho de pesquisa sobre a sua própria prática.

A literatura sobre a i-a é vasta e, através dela, pode constatar-se que os dados consigo relacionados representam uma multiplicidade de definições a seu respeito que radicam, em grande medida, nas percepções, nos conhecimentos e nas experiências próprias de cada investigador. Desta situação decorre a afirmação de Brydon-Miller et al. de que os investigadores de i-a não são “os maiores seguidores de regras do mundo” (2003:19, tradução livre). Associadas à i-a surgem designações múltiplas (Serrano, 1990), como, por exemplo, investigação participativa, investigação colaborativa, investigação democrática, investigação crítica, investigação para a acção, investigação na/pela acção. Independentemente da designação adoptada, qualquer uma destas investigações radica em perspectivas qualitativas de investigação, em que se constata o predomínio de processos indutivos de construção científica. São investigações fortemente influenciadas por modelos de orientação antropológica e etnográfica e organizam-se no pressuposto da busca de mudança tanto ao nível das realidades sociais, como dos indivíduos ou grupos envolvidos no processo investigativo (Serrano, 1990).

Tendo por referência vários contributos sobre i-a, pode dizer-se que esta, através de processos colaborativos consubstanciados por vários intervenientes na investigação, se propõe a uma mudança, transformação e melhoria da realidade social; processualmente, configura-se como uma espiral introspectiva contínua de ciclos de planificação, acção, observação sistemática e reflexão; através da acção consciente dos participantes organizados em grupos de reflexão autocríticos, constitui-se como processo sistemático e contínuo de aprendizagem; é participativa, uma vez que, democraticamente, todos nela podem participar e assumir responsabilidades no processo investigativo; caracteriza-se, metodologicamente, por uma concepção ampla e flexível, ou seja, utiliza métodos e técnicas diversificados – combina fontes de informação diversas e regressa aos dados sempre que se julga necessário –, procede à triangulação de métodos e o seu desenho não se concebe como um modelo a priori, mas como algo em construção que decorre de processos de negociação que se estabelecem à medida do seu desenvolvimento; promove a emergência de um novo tipo de investigador, que se consubstancia pelo facto de este tentar dar contributos para a resolução de problemas e para a mudança e melhoria das práticas, a partir da sua realidade; não obstante ser uma investigação cuja génese se encontra nas práticas dos sujeitos implicados, construindo-se a partir das suas realidades situacionais, sociais e educativas, é uma investigação aberta a contributos teóricos ou outras práticas (Serrano, 1990).

Situando a i-a face a outras formas de captar e compreender a realidade, concretamente estabelecendo uma comparação com as perspectivas de construção científica dos paradigmas positivista, interpretativo e crítico, constata-se pontos

de divergência e de convergência.

A i-a distingue-se do paradigma positivista porque enquanto que neste se afirma e pratica a neutralidade dos métodos investigativos, naquela assiste-se à utilização de métodos que desenvolvem sistemas sociais e que promovem a actualização do potencial humano dos sujeitos implicados.

No paradigma positivista observa-se a realidade, na i-a esta observação é feita na perspectiva da sua interpretação tendo como referência a compreensão do passado e a concepção de um futuro desejável.

Contrariamente à perspectiva positivista em que o investigador não se implica com o objecto de estudo, na i-a assumem-se as pessoas participantes como sujeitos que se auto-analisam e com os quais se estabelece uma colaboração. Neste sentido, enquanto que no paradigma positivista não existe interesse pelos casos individuais se estes não forem representativos de uma população, na i-a estes são considerados como potenciais fontes de conhecimento.

Ao nível da linguagem utilizada para a descrição do objecto de estudo, o positivismo utiliza o sentido denotativo de uma palavra, enquanto que na i-a são aceitáveis a conotação ou a metáfora.

No que respeita ao objecto estudado, o primeiro afirma a sua existência independentemente do ser humano, ao passo que a i-a o entende como sua criação.

Quanto aos fins epistemológicos, no positivismo estes centram-se na predição de acontecimentos com base num conjunto hierarquizado de hipóteses e proposições, enquanto que em i-a há a construção de planos de intervenção que viabilizem a prossecução dos objectivos desejados, definem-se conjecturas e criam-se situações favoráveis para a aprendizagem e a mudança de comportamentos.

No que concerne à generalização, o paradigma positivista considera-a universal e independente de qualquer contexto, em i-a é considerada limitada e dependente do contexto (Goyette e Lessard-Hébert, 1988).

Relativamente aos paradigmas interpretativo e crítico, verifica-se em i-a, a predominância de perspectivas filiadas nestas orientações de investigação. Ambos consideram a realidade como múltipla, holística, divergente e em processo de construção, sendo a generalização também considerada como limitada pelo contexto e pelo tempo, realizada de forma indutiva e centrada nas diferenças constatadas. No paradigma interpretativo evidencia-se o interesse pela compreensão, pela interpretação e pela partilha da compreensão; são tidos em conta os valores, pois considera-se a sua influência tanto na solução dos problemas como na construção teórica, no método e na análise. No paradigma crítico aposta-se na libertação e na emancipação para que a crítica surja e se identifique o potencial de mudança, o que faz com que se constitua como um paradigma marcado pelos valores e pela crítica da ideologia. Embora na i-a se possam encontrar vectores tanto de um como de outro paradigma, esta situa-se com maior proximidade do paradigma crítico, principalmente atendendo às suas preocupações com a mudança social e ao papel exercido na transformação da realidade. E isto porque estas

preocupações e este papel têm correspondência com o objectivo da i-a de uma aplicação sistemática dos conhecimentos à realidade na perspectiva da sua transformação (Serrano, 1990).

Reflectindo mais especificamente sobre a estrutura metodológica da i-a, releva-se a ideia de ciclo espiral. A existência permanente de ciclos espirais no desenvolvimento de uma i-a não é sinónima, no entanto, de repetição, pois os ciclos sucedem-se sempre enriquecidos pelos anteriores (Lavoie, Marquis e Laurin, 1996). Por ciclo espiral pode entender-se um conjunto de fases ou etapas de trabalho que, em espiral, se projecta para novos ciclos.

Vários são os modelos segundo os quais a i-a se pode organizar. Tendo por referência os projectos sobre os quais reflectimos neste texto, interessa destacar o que decorre das perspectivas críticas, pois não obstante neste se recuperar a noção de ciclo espiral de Lewin, o trabalho desenvolve-se com sentido de acção estratégica como, aliás, se pode discorrer da reflexão de Carr e Kemmis:

A investigação-acção é simplesmente uma forma de indagação autorreflexiva realizada pelos participantes em situações sociais em ordem à melhoria da racionalidade e da justiça das suas próprias práticas, da sua compreensão das mesmas e das situações em que ocorrem (1986:162, tradução livre).

No desenvolvimento dos três projectos de que a seguir se dá conta não se adoptaram, estritamente, as orientações de nenhum modelo de i-a em particular. Pelo contrário, resgataram-se contributos diversos de várias estruturas metodológicas conhecidas e, embora a ideia de ciclo espiral tenha estado sempre presente, as processualidades que os consubstanciaram deram lugar à relevância ou predominância de determinadas fases e etapas sobre outras, tal como o previsto por Susman e Evered (1978, cit por Goyette e Lessard-Hébert, 1988:191). Não obstante, tomando como referência a globalidade das dinâmicas dos projectos em questão, pode dizer-se que existe grande proximidade entre estas e os pressupostos e formas de operacionalização da i-a crítica emancipadora.

Passemos então à apresentação dos projectos.

#### 1. Projecto Escola-Pais: as nossas práticas

O Projecto Escola-Pais: as nossas práticas resulta de um conjunto de processos diversificados de desenvolvimento profissional, encetados por um grupo de educadoras de infância e professores do 1o Ciclo do Ensino Básico (CEB), enquadrado institucionalmente pela parceria Instituto de Estudos da Criança (IEC) - Universidade do Minho (UM) e o Instituto das Comunidades Educativas (ICE). A constituição do grupo foi gerada na frequência da mesma instituição de formação – IEC-UM –, ainda que em momentos e cursos diversos, e na vontade de se encontrarem, na consciência de que possuíam valores, saberes e ansiedades comuns, ainda que no terreno se mantivessem alheados uns dos outros, sem qualquer articulação de projectos e culpabilizando-se mutuamente por esta situação. Essa aproximação foi

sentida como essencial quer para o desenvolvimento das crianças de quem são responsáveis, quer para o desempenho da sua actividade profissional em geral.

Assim, foram definidos como objectivos do grupo: o incentivo da parceria com a família; o estabelecimento de uma cultura de colaboração entre profissionais e pais; a contribuição para a definição de normas e valores próprios da profissão; o assegurar da continuidade entre escola e comunidade; a viabilização do sucesso educativo e a promoção de exercícios de cidadania.

Em termos de estratégia, foram desenhadas e desenvolvidas várias actividades por parte ou pela totalidade do grupo, na base de intercâmbio entre docentes e/ou entre turmas. O princípio básico da acção tem sido o equacionamento de problemas contextualmente situados que servem como pontos de partida para as reflexões do grupo, para o trabalho de equipa, para as redes de apoio internas, para as parcerias, e que permite a cada elemento do grupo a sua assunção como autor cooperativo da formação de todos os elementos do grupo. Nessa base, realizam-se diferentes intervenções no contexto de cada profissional, implicando crianças, profissionais, pais e outros elementos da comunidade, sempre respeitando as relações intergeracionais, na aposta de uma comunidade que, para crescer equilibrada, valoriza as interacções entre diferentes gerações; organizam-se Seminários, produziu-se um programa de rádio com seis sessões que posteriormente foram tratados e transformados em livro, participa-se em reuniões de corpos docentes a convite das instituições, promovem-se intercâmbios inter-escolas, colabora-se na formação de pais, produzem-se artigos em que se espelham as reflexões teórico-empíricas do grupo

Numa meta-avaliação decorrente do desenvolvimento do projecto, identificam-se alguns aspectos que se têm apresentado como dificultadores do mesmo. Em primeiro lugar a falta de conciliação dos tempos dos pais e das escolas o que impede contactos frequentes, acrescida da dificuldade em gerir a incompatibilização de perspectivas entre a organização escolar e a organização familiar. Verifica-se também uma enorme falta de obtenção de apoios políticos para a construção de parcerias; outra questão flagrante é a instabilidade do corpo docente, o que constantemente ameaça a continuidade destes processos. Concomitantemente, deparamo-nos com situações em que a permanência da mesma educadora/professora numa escola, leva alguns pais a uma delegação educativa-escolar com a justificação de que confiam integralmente na docente, logo, não precisam estar tão presentes.

Sem falsas vã-glórias, podemos afirmar que os ganhos são, contudo, bastante superiores às dificuldades, podendo ser sintetizados na constatação de que há uma forte interacção entre a colaboração dos pais e o desenvolvimento profissional, em que se evidencia que as novas dinâmicas nas famílias e nas escolas implicam a partilha e a rentabilização das diferenças existentes. Pais e professores tomam consciência de que possuem poder para introduzir mudanças na escola e na comunidade. Ao mesmo tempo, constroem-se atitudes inovadoras, sustentadas por novas práticas educativas. Com práticas de relação efectiva, a noção de compro-

misso educativo acaba por se tornar mais consciente e efectivo entre os diferentes parceiros educativos.

Sendo as crianças o centro e motor desta relação, espera-se também que usufruam dos principais benefícios do projecto: a escola passa a ser entendida por estas como uma organização sustentada num projecto que parte e se desenvolve com cada um dos actores; estabelecem uma continuidade entre o processo educativo familiar e processo educativo escolar, que não se traduz, por uniformismo mas por práticas colaborativas com base no respeito pelas diferenças; as oportunidades de socialização alargam-se para cada criança.

## 2. Projecto “Escolas Rurais”

A reflexão constante deste ponto sobre o Projecto “Escolas Rurais” (PER) divide-se em duas partes: na primeira, proceder-se-á a uma apresentação global do projecto enquanto dinâmica nacional; na segunda, direccionar-se-á a reflexão para a especificidade do trabalho desenvolvido, no seu âmbito, na região do Minho – concretamente, nos concelhos de Amares, Viana do Castelo e Ponte de Lima –, focalizando-a para três dimensões em que o exercício de cidadania emerge como lado consequente do desenvolvimento de processos de i-a – o trabalho em equipa de professores do 1o CEB e de educadoras de infância; as relações entre a instituição escolar e as famílias/comunidades envolvidas; e a participação das crianças no projecto.

Formalmente, o PER teve o seu início no ano lectivo de 1992-1993. À data, era designado por Projecto “Escolas Isoladas – de Obstáculo a Recurso”. A passagem ao nome actual deu-se em 1999, o que correspondeu ao início da 3a fase do projecto (Espiney, 1999).

É um projecto nacional que, em ordem ao combate ao abandono e ao isolamento das comunidades rurais, se desenvolvia, em 2005, em 24 concelhos de 11 distritos do país, com a implicação de 4500 crianças portuguesas e 450 espanholas – estas devido aos projectos conjuntos com crianças dos núcleos do Nordeste Alentejano –, e 400 professores e educadores de 240 escolas e jardins de infâncias (Espiney, 2005).

A partir do pressuposto de que o processo educativo é um exercício de cidadania que se desenvolve na interdependência das suas três dimensões – formal, não formal e informal –, no texto original do projecto os seus objectivos surgem esteados em cinco ideias fundamentais: o combate ao insucesso escolar das crianças de meio rural; a autonomização dos professores e educadores e a reconfiguração do seu papel nos processos de mudança; a quebra dos sentidos de exterioridade da escola face à comunidade; a promoção das comunidades rurais pela acção educativa e cultural; a construção de uma escola assente nos pressupostos do desenvolvimento local.

Do ponto de vista do funcionamento e organização, o projecto pressupunha a existência de um grupo de escolas rurais, “em regra 4 ou 5” (Espiney, s/d:14),

que funcionaria como um projecto autónomo e que interviria na área educativa de inserção das escolas implicadas, integrando e integrando-se as/nas dinâmicas comunitárias locais.

Não obstante a especificidade e dinâmica de cada grupo, apontava-se um “modelo” organizativo comum que resultava no funcionamento em equipa do grupo de professores envolvidos, progressivamente alargada a outros actores do espaço educativo em questão, com vista à organização de diversas actividades e a uma reflexão conjunta. No âmbito destas actividades, destaca-se a organização de Dias Diferentes – com a regularidade resultante das condições de funcionamento e dinâmica de cada grupo –, em que se opera a concentração das crianças numa das escolas do grupo e se levam a cabo “programas de actividades previamente elaborados [que] assegurarão animação lúdica e pedagógica onde se potenciem trocas e induzam aprendizagens” (Espiney, s/d:14), ou em que se deslocam as crianças a locais de interesse dentro e fora do concelho com objectivos de estudo ou de recreação. As dinâmicas em torno destes Dias Diferentes repercutem-se no quotidiano das salas de aula, tanto antes como depois da sua realização, e têm também como efeito um alargamento da participação das famílias e de outros actores da comunidade. Tal acontece num processo gradual, que decorre da desocultação que as escolas vão fazendo das suas intenções educativas e pedagógicas e também como resultado da animação local que a concentração de crianças vai provocando, à medida que as actividades se desenvolvem.

A orientação pedagógica do projecto fica a cargo de uma equipa destinada especificamente para o efeito, equipa esta que vai construindo “com os intervenientes, os desenvolvimentos possíveis e desejáveis” (Espiney, s/d:16).

Ao longo dos catorze anos do seu desenvolvimento, o projecto potenciou a emergência de dinâmicas locais diversas em que a escola surge implicada em processos de desenvolvimento integrado e no âmbito das quais a escola se tem vindo a constituir em contributo decisivo. Esta diversidade conferiu ao projecto uma geometria variável (Sarmento, 2003). Em vários locais do país, nomeadamente naquelas em que o projecto ganhou efectividade (Espiney, 2001c), as processualidades alcançadas possibilitaram a concepção de novos projectos que, nos anos mais recentes, se traduzem pelo desenvolvimento, entre outros, da Quinta de Educação e Ambiente das Lagoas de Santo André e da Sancha, em Santiago do Cacém; do Museu do Enchido, em Alpalhão, Nisa; do Museu da Alfaia Agrícola, em Estremoz; do Projecto Local de Oguela, em Campo Maior; do Projecto Local do Lorvão, em Penacova.

Reflectindo agora sobre a especificidade do trabalho realizado no Minho, importa antes de mais referir que, não obstante a riqueza do trabalho desenvolvido, as dinâmicas alcançadas não permitiram que os grupos envolvidos se constituíssem com sentido de região, tal como já aconteceu noutros quadrantes do território nacional. Para tal terão concorrido factores endógenos associados às idiosincrasias locais, envolvendo não só as características das aldeias envolvidas, como também o

tipo de sensibilidade das parcerias e a capacidade auto-organizativa dos docentes envolvidos face aos poderes instituídos.

Com base no empenho pessoal e profissional de múltiplos profissionais de educação envolvidos no projecto, o trabalho realizado configurou-se como acção colectiva organizada que se consubstanciou por processos vários, tendencialmente transformadores das realidades vividas, resultantes de inovações sucessivas.

Neste sentido, foram-se operando mudanças no seio dos grupos de professores e educadoras envolvidos que, grosso modo, se podem traduzir por: uma maior capacidade de estar e trabalhar em projecto; mudança das práticas pedagógicas e sociais; uma maior capacidade de gerar e gerir recursos; uma maior abertura à participação das famílias e outros elementos da comunidade nas actividades da escola/jardim-de-infância; uma maior capacidade de promover e gerir relações inter-institucionais; novos olhares sobre o trabalho educativo escolar em meio rural e a consciência crescente de que uma acção educativa realocada se constitui em contributo para o desenvolvimento local.

Como consequência das inovações introduzidas pela acção do projecto e das mudanças que, conseqüentemente, foram emergindo no seu âmbito, as relações entre a instituição escolar e as famílias alteraram-se significativamente na maior parte dos grupos envolvidos.

Partindo do pressuposto de que a mudança da escola se opera na justa medida em que se transformam as suas relações com a comunidade, a acção do projecto direccionou-se, em primeira instância, para a promoção de condições facilitadoras da abertura da instituição escolar ao meio em que existe. Por um lado, através de exercícios desocultadores das suas intenções educativas e pedagógicas, nomeadamente pelo reforço da realização de reuniões com as famílias em que se procedia à apresentação de ideias e se solicitava uma interpelação crítica sobre o proposto; por outro, concomitantemente, pela afirmação explícita de que as famílias e a comunidade alargada, mais do que recursos supostamente sempre à mão, eram entendidas como necessariamente parceiros co-construtores do acto educativo escolar.

Neste âmbito, se é importante relevar o deslocamento operado por parte dos professores e educadoras relativamente aos olhares sobre as famílias e a comunidade, não o é menos quando se reflecte sobre a participação destas últimas. Na verdade, face ao desafio da escola/jardim-de-infância para que estas integrassem os processos de participação democrática potencialmente reconfiguradores dos sentidos da acção educativa escolar, as famílias revelaram uma adesão inequívoca. Conseqüentemente, relações que até então se pautavam, em grande número, por um carácter de grande formalidade e, muitas vezes, por acentuado distanciamento, foram-se transformando em momentos de encontro informal com sentido de construção colectiva.

Para muitos dos elementos das famílias envolvidas, o trabalho de proximidade com os profissionais de educação constituiu-se como o único tempo de possi-

bilidade de afirmação cidadã no espaço público para além daqueles associados aos processos da democracia representativa. O trabalho conjunto, neste sentido, configurou-se como educação de adultos com repercussões alargadas nas vidas pessoais e colectivas e nos contornos do acto educativo, globalmente entendido.

Relativamente à participação das crianças no projecto, relevam-se processos em que estas tiveram a oportunidade de vivenciar, como designámos num outro registo, uma educação informada (Oliveira, 2005).

As dinâmicas alcançadas promoveram, em muitos dos profissionais de educação envolvidos, um deslocamento conceptual acerca das crianças que possibilitou que estas fossem não só tomadas como a comunidade dentro da escola (Canário, 1992), mas, fundamentalmente, como sujeitos com vez e voz – com direitos, emoções, afectos e vontades – que habitam os alunos com quem a escola trabalha. Nesta perspectiva, os processos de educação informada a que as crianças tiveram direito traduziram-se, em circunstâncias várias, pela participação cidadã activa nas salas de aula/jardim de infância e na vida comunitária, através de exercícios de co-autoria e de co-construção, que foram resultando da crescente consciência sobre o facto de que a sua acção também contribui para as mudanças do que as rodeiam.

### 3. Projecto Atendimento Técnico ao Núcleo Familiar (ATNF)

O projecto ATNF iniciou-se a partir do interesse manifesto por mães de crianças com paralisia cerebral em criarem um grupo de colaboração com os técnicos da instituição frequentada pelos seus filhos.

O nascimento de uma criança obriga sempre a que os pais façam uma adaptação mais ou menos longa, mais ou menos dorida, entre o filho idealizado e o filho real. No caso das famílias em que surge uma criança com paralisia cerebral, esse processo é ainda mais complexo, na medida em que transporta um caleidoscópio de sensações, emoções, racionalidades cujo tempo de estruturação é imprevisível. Neste contexto, as instituições integradoras destas crianças terão um papel significativo a desenvolver também com os familiares, particularmente os pais, no sentido de promoverem uma melhor adaptação à situação e, daí, a potenciarem a qualidade de vida das crianças portadoras de limitações físicas. Gallagher e Serrano (2001) chamam a atenção de que a intervenção dos diferentes profissionais da Intervenção Precoce (IP) deverá tomar em conta que o apoio deve ser contextualizado e deve aproveitar sempre as capacidades e os recursos de cada família. Como apontamos já noutro trabalho (Ribeiro e Sarmiento, 2006), a literatura especializada confirma que as necessidades das famílias com crianças com necessidades educativas especiais correspondem a determinadas características específicas, categorizadas nos seguintes três grandes grupos:

1. Necessidades Práticas: tempo e energia que a família utiliza nas funções familiares ou pessoais, gestão do tempo e dos recursos económicos;
2. Necessidades de Informação sobre a problemática da criança:  
Compreender melhor a criança afectada;

Gerir o melhor possível os sentimentos;  
Favorecer o processo de adaptação;  
3. Necessidades de Apoio Emocional e Social.

Terá sido nesta base, e com a liderança de um elemento que pertencia ao Projecto Escola-Pais: as nossas práticas, que nesta instituição se iniciara, já em 1993, um projecto integrador, tendo objectivos e estratégias globais quer para os pais como para as crianças, passando-se de um atendimento exclusivo à criança, para uma intervenção que incluísse o seu núcleo familiar. O modelo de intervenção procurou dar resposta às três necessidades acima identificadas, de uma forma mais contínua, natural e funcional, ao interceder nos contextos naturais da família e tendo esta como centro das suas acções.

Com a memória nessa experiência, em 2003, por iniciativa e proposta dos pais – mais concretamente das mães –, estes, o corpo técnico e a direcção da instituição apostam num modelo de práticas centradas na família, na promoção do envolvimento parental e na intervenção integrada. A permanência de profissionais líderes do processo anterior e a sensibilização entretanto conseguida junto de outros elementos, garantiu a existência de um corpo de acompanhamento para a dinamização do projecto.

Com base nesta ideia simples de pais e profissionais constituírem um grupo de reflexão e preparação conjuntas, definem como principal objectivo a procura de respostas a várias das questões dos familiares (mães, em particular) enquanto cuidadores de crianças e jovens em situação especial e enquanto mulheres ‘limitadas’ na sua cidadania. O exercício da cidadania está condicionado ao estado e circunstâncias de vida de cada um. A influência dos filhos na vida dos adultos (particularmente das mães de crianças com NEE), sobretudo daquelas que precisam de um suporte efectivo e constante de apoio como são as crianças portadoras de Paralisia Cerebral (PC), confrontam-se muitas das vezes com grandes constrangimentos no exercício dessa cidadania: são obrigadas a abandonar o emprego, isolam-se das redes sociais a que pertenciam, fecham-se nos problemas com que se deparam, esquecem-se de si próprias na tentativa de melhorarem a qualidade de vida dos seus filhos (Ribeiro e Sarmento 2006). Mas continuam a ser mulheres, a ser cidadãs de pleno direito, que esperam, procuram e iniciam processos de re-integração social, sobretudo se apoiadas por instituições com conhecimento e acções propícias.

O projecto de i-a aqui enunciado aposta, então, num modelo de intervenção institucional continuamente formativo de toda a equipa técnica, que integra a leitura e análise de literatura científica especializada na área da reabilitação e da intervenção precoce; a frequência contínua dos técnicos em acções de formação; o acréscimo na formação académica especializada dos técnicos (licenciaturas e mestrados); e a reflexão sobre a experiência profissional.

Por sua vez, os pais participam em algumas dessas acções de formação, promovem-se encontros periódicos quer na instituição quer no seu próprio domicílio de forma a rentabilizar as oportunidades de construir um olhar diferente sobre a

realidade com que vivem, e organizam-se momentos recreativos (festas, passeios) comuns para construir novas cumplidades, que ajudem a construir referências e para proporcionar oportunidades de usufruir do lado lúdico da vida.

Como base para a reflexão e ponto de partida para novas fases do projecto, para além das avaliações periódicas feitas ao longo do processo, realizou-se, ao fim de dois anos do mesmo, uma avaliação sistemática, suportada num questionário validado internacionalmente, para se aferir a satisfação dos pais face a este projecto. Para conhecimento dos resultados específicos poderá ser consultado o artigo O envolvimento dos pais na construção de uma rede terapêutico – educativa (Ribeiro e Sarmiento, 2006). Interessa-nos aqui uma avaliação global comentada, com referência na i-a. Em primeiro lugar, verificou-se que de um modelo clínico de intervenção, em que a acção era sobretudo direccionada à criança, jovem ou adulto, esquecendo a sua inclusão numa família, e onde o técnico se posicionava como sendo o único detentor do saber, passou-se para uma nova forma de acção em que as famílias passam a usufruir de um espaço na intervenção, criando-se momentos de partilha, de informação e de colaboração entre esta e os técnicos. Ao mesmo tempo, evidenciam-se novas atitudes: é manifesta a relevância dos técnicos em atenderem às necessidades sentidas pelos pais na sua prática quotidiana e verifica-se um maior sentido de pertença e de identificação entre todos (pais, crianças e técnicos). Ainda de realçar a necessidade sentida na instituição em processos de avaliação como forma de (re)dinamizar o projecto.

Assim, este processo formativo - formal e informal - torna-se um elemento essencial e facilitador para o percurso de utilização e rentabilização de uma rede social e comunitária de apoio, pelo que a participação na formação é um processo facilitador da utilização das redes de apoio. Dunst (1995) considera que as características principais destas trocas dependem essencialmente do tamanho da rede de contactos pessoais da família; do tipo de relacionamento e da frequência de contactos com membros da rede de apoio; da falta ou carência de apoio; do tipo e dimensão de apoios necessários; da congruência entre o que existe e o que é necessário; da utilização por parte da família do apoio disponível; da disponibilidade dos membros das redes; da afinidade psicológica com os membros das redes; da reciprocidade entre os membros e a satisfação com o apoio, mas, sobretudo, da colaboração solidária. As redes podem e devem ser entendidas como o resultado da rentabilização dos recursos existentes na comunidade, a fim de multiplicar funcionalmente os recursos que a comunidade possui, o que é particularmente importante no suporte a crianças com paralisia cerebral e suas famílias, dada a especificidade e complexidade das suas características e necessidades

## Conclusões

Uma meta-análise destes três projectos permite-nos destacar a singularidade de cada um e, simultaneamente, encontrar alguns indicadores comuns, como seja:

- A importância (necessidade) das lideranças: a liderança é central em qualquer projecto; um projecto de investigação-acção é, na sua essência, democrático, o que ajuda a definir perfis de liderança;

- A participação só se efectiva se houver uma adesão voluntária dos elementos que integram o projecto;

- A investigação-acção é promotora de mudanças nas formas de colaboração inter-pessoal, é motor de cidadania de cada actor social, na re-construção de novas formas de solidariedade social e educativa;

- A acção sistemática cria a necessidade da utilização de referenciais, metodologias e instrumentos sistemáticos para a sua avaliação e para a sustentação de mudanças. A validade dos resultados encontrados – ou seja, a sua repercussão em mudanças – depende, sobretudo, da participação reflexiva dos diferentes actores sociais ao longo do processo;

- Os processos de autonomização são muito lentos e difíceis, sobretudo quando, a nível organizacional, os constrangimentos são superiores às possibilidades de desenvolvimento de novos processos;

- Esta metodologia investigativa permite desocultar a participação das crianças nos processos relacionais que se estabelecem entre a instituição familiar e a instituição escolar; a (re)valorização do professor/educador enquanto profissional do humano; e a afirmação da educação como projecto comum.

#### Referências bibliográficas

- Brydon-Miller, M.; Greenwood, D. & Maguire, P. (2003). Why action research?. In *Action Research*, Volume 1(1): 9-28. London. Sage Publications. (Disponível em <http://www.sagepublications.com/freeaccess.htm>).
- Canário, R. (1992). O estabelecimento de ensino no contexto local. in R. Canário, (org.). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. 57-85. Lisboa. Educa.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*. London and Philadelphia. The Falmer Press.
- Delgado, C. J. (2003). Complexidade e educação ambiental. In R. L. Garcia, (org.). *Método, Métodos, Contra-método*. S. Paulo. Cortez Editora.
- Dunst, C., Trivette, C., Deal, A. (2003). *Enabling and Empowering Families: principles and guidelines for practice*. Cambridge: Brookline Books
- Espiney, R. d' (2005). Relatório de Actividades de 2004. Setúbal. ICE – Instituto das Comunidades Educativas. (doc. policopiado)
- Espiney, R. d' (2001). Plano de Actividades (Março 2001 a Junho 2002). Projecto de Escolas Rurais. Setúbal. ICE – Instituto das Comunidades Educativas.
- Espiney, R. d' (1999). Plano de Desenvolvimento da III Fase (1999-2002). Projecto das Escolas Rurais. Setúbal. ICE – Instituto das Comunidades Educativas.
- Goyette, G. & Lessard-Hébert, M. (1988). *La investigación-acción, funciones, fundamentos y instrumentación*. Barcelona. Laertes Ediciones. (tradução espanhola; edição original, 1987)
- Gustavsen, B. (2003). News forms of knowledge production and the role of action research. In *Action Research*, Volume 1(2):153-164. London. Sage Publications. (Disponível em <http://www.sagepublications.com/freeaccess.htm>)
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona. Editorial Laertes. (tradução espanhola; edição original língua inglesa, 1987)
- Lavoie, L., Marquis, D. & Laurin, P. (1996). *La Recherche-Action, Théorie et Pratique, Manuel d'Autoformation*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*.

- Madrid. Ediciones Morata. (tradução espanhola; edição original língua inglesa, 1996).
- Oliveira, J. M. de (2005). As crianças e o direito a uma educação informada. In Notícias da Amadora, Semanário Popular, edição 1611, de 30-06-2005. (Disponível em <http://www.noticiasdaamadora.com.pt>) (Pág. Web 3).
- Ribeiro, M. e Sarmento, T. (2005). O envolvimento dos pais na construção de uma rede terapêutico-educativa. *Inclusão*, 6, 21-43
- Sarmento, M. J. (2003). Educação em Meio Rural: Lógicas de Acção e Administração Simbólica da Infância. *Aprender*, 28, 62-73.
- Sarmento, T. (2005), (Re)pensar a interacção escola-família. *Revista Portuguesa de Educação*, 18, 53-75
- Serrano, M. G. P. (1990). *Investigação-acção. Aplicações ao campo social e educativo*. Madrid. Editorial Dykinson.
- Zeichner, K. (2001). Educational Action Research. In P. Reason & H. Bradbury (Ed.). *Handbook of Action Research. Participative Inquiry & Practice*, 273-283. London. Sage Publications.