

[50]

# INTERAÇÃO ESCOLA, FAMÍLIA E COMUNIDADE NO PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO DAS ESCOLAS: SINAIS DE MUDANÇAS EDUCACIONAIS

Maria José Silvestre,<sup>1</sup> Sónia Gomes,<sup>2</sup> Isabel Fialho<sup>3</sup> e Marília Cid<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Agrupamento de Escolas n.º 2 de Évora

<sup>2</sup> Agrupamento de Escolas de Castro Verde

<sup>3</sup> Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora

*[Resumo] As mudanças educacionais desejáveis passam pela assunção da escola enquanto organização peculiar que tem como premissa a interação entre as pessoas para a promoção da educação e formação humanas. A escola caracteriza-se por ser um sistema de relações sociais com particularidades de interação que a diferenciam das empresas convencionais. Afigura-se essencial que nela haja lugar a uma gestão holística e sustentável nas áreas da estratégia, criatividade e inovação, da gestão do capital humano e do conhecimento. Para tal, parece ser necessário investir fortemente em áreas tais como a da formação, da comunicação e informação e, centralmente, da autorregulação ou autoavaliação.*

## 1. INTERAÇÃO ESCOLA, FAMÍLIA E COMUNIDADE NO PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO DAS ESCOLAS: SINAIS DE MUDANÇAS EDUCACIONAIS

### 1.1. PROBLEMÁTICA EM ESTUDO

Na atual sociedade do conhecimento e da globalização, a escola não pode continuar a ser entendida como mero veículo de transmissão de conhecimentos. Diversos estudos levados a cabo em contexto escolar (Polonial *et al*, 2005; Dressen *et al*, 2007; Villas-Boas, 2009; Silva, 2007) têm, nas últimas décadas, destacado o papel da escola, peculiar e socialmente nuclear para o desenvolvimento humano holístico, harmonioso e integral. As organizações educativas assumem-se como contextos de desenvolvimento, pelo que se defende a necessidade de levar a cabo uma reflexão sobre a sua função social, as suas tarefas e papéis na sociedade contemporânea (Dressen *et al*, 2007). Esse será apenas um dos argumentos que justificam a necessidade de compreender (para estimular) o envolvimento entre a escola e a família, o outro dos contextos nucleares para a aprendizagem e o desenvolvimento humanos, tanto mais que –como um microsistema da sociedade, (...) [a escola] não apenas reflete as transformações atuais, como também tem de lidar com as diferentes demandas do mundo globalizado.”

(Dressen *et al.*, 2007, p.23). Também as questões das aprendizagens e dos contextos de aprendizagem informais e, conseqüentemente, o questionamento acerca das interações entre a escola e a comunidade educativa não podem deixar de ocupar o pensamento de todos os agentes educativos, bem como o dos investigadores.

No contexto investigativo das Ciências da Educação, outro estímulo dá relevância aos estudos das unidades de gestão escolares (UGE), na perspectiva das interações entre as famílias, as escolas e as comunidades educativas: a necessidade de prestação de contas, imposta pela legislação portuguesa desde 2002, com a publicação da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, que aprova o sistema de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Contudo, apesar de legalmente previstas, as práticas de Avaliação Interna (AI) e de Autoavaliação (AA) apresentam-se numa variedade ampla de *modus operandi* que este estudo tenta retratar, sendo certo que o olhar interpretativo que nos orientou se centrou nas dinâmicas de interação entre a família, a escola e a comunidade educativa, explicitadas ou indicadas nos Relatórios da Avaliação Externa das Escolas (AEE), processo a que as dez UGE que estudámos foram sujeitas no ano letivo de 2006/2007, o primeiro da

primeira fase daquele processo, a cargo da Inspeção Geral de Educação (IGE).

Parece-nos inquestionável que os esforços de regulação e avaliação das UGE, numa lógica de prestação de contas com vista à melhoria do serviço educativo prestado pela escola pública, são fundamentais quer para o avanço da pesquisa educacional no país, quer para o desenho de políticas públicas que respondam aos problemas prioritários, assim como para o monitoramento e o controle social sobre essas políticas públicas (Ribeiro *et al.*, 2005).

Numa escola que se pretende simultaneamente inclusiva e de excelência, o conhecimento das formas de envolvimento quer dos alunos, quer das famílias, quer de elementos da comunidade educativa afigura-se-nos como uma necessidade inquestionável, no sentido da construção de projetos e ambientes educativos de qualidade, capazes de responder à medida das necessidades específicas de cada contexto escolar e, também, de todos e de cada um dos alunos.

Assim, e partindo das interrogações (i)

*De que forma participam as famílias e a comunidade envolvente no processo de autoavaliação das organizações escolares? (ii) Poderão identificar-se boas práticas nas interações entre as escolas, famílias e comunidade educativa, nomeadamente em áreas como as da formação e da comunicação e informação?*, levámos a cabo um estudo centrado na realidade das escolas do Alentejo, a partir da análise dos dados constantes nos relatórios de escola, produzidos pela Delegação Regional do Alentejo da IGE, no âmbito da AEE, em 2006/2007 e publicitados na página online daquele serviço do Ministério da Educação. A análise realizada visou responder à problemática em estudo, de acordo com os objetivos traçados para a investigação, a saber:

(i) *Conhecer o grau de participação das famílias e comunidade educativa na concretização do processo de autoavaliação das escolas;*

(ii) *Identificar boas práticas nas interações entre as escolas, as famílias e a comunidade educativa – nomeadamente em áreas como as da formação pessoal e*

*social e da comunicação e informação.*

(iii) *Identificar práticas bem sucedidas na interação entre as escolas, as famílias e a comunidade educativa, nomeadamente em áreas como as da formação pessoal e social e da comunicação e informação.*

## 1.2. METODOLOGIA

Pretendendo dar visibilidade à actuação de algumas organizações escolares relativamente à problemática da interação entre escola, família e comunidade, centrámo-nos no paradigma interpretativista, com uma abordagem qualitativa da temática, por considerarmos que seria esta a metodologia que melhor responderia aos objectivos da investigação. Trata-se de um estudo qualitativo contextualizado – e, portanto, não extensível ou generalizável – no qual analisámos um pequeno número de informações complexas e pormenorizadas que teve por base a análise documental (Relatórios de escola elaborados pela Delegação Regional do Alentejo da

**Tabela 1.** Caracterização das unidades escolares selecionadas para análise dos Relatórios da Avaliação Externa

Localização N.º Total de	Uge N.º Total De Nível de Ensino	Alunos	Professores	Índice de Desenvolvimento Social
UGE 1	Alto Alentejo	688		86 3
UGE 2	Alto Alentejo	700	100	com 3ºCiclo 2 Escola Secundária
UGE 3	Alentejo Litoral	577		Escola Secundária Informação não disponível no 2 Relatório da AEE
UGE 4	Baixo Alentejo	456	55	com 3ºCiclo 2 Escola Secundária
UGE 5	Alentejo Litoral	1138	90	Vertical de Escolas 2 Agrupamento
UGE 6	Alentejo Litoral	850	100	Vertical de Escolas 2 Agrupamento
UGE 7	Baixo Alentejo	856	112	Vertical de Escolas 1 Agrupamento
UGE 8	Alto Alentejo	617	disponível no	Vertical de Escolas Agrupamento Relatório da AEE 3
UGE 9	Baixo Alentejo	1166	126	Vertical de Escolas 3 Agrupamento
UGE 10	Baixo Alentejo	1083	128	Vertical de Escolas 3 Agrupamento

IGE no âmbito da Avaliação Externa das Escolas, legislação e bibliografia de autor).

À análise dos Relatórios da AEE das dez escolas que integram este estudo estiveram subjacentes os seguintes objetivos:

*a) identificar as escolas nas quais se destacam e valorizam as interações escola/família e escola/comunidade;*

*b) tipificar essas interações: participação em reuniões, para receber informações; participação em reuniões, para fornecer informações; participação em tomadas de decisão, relativas ao seu educando; participação em tomadas de decisão, relativas ao funcionamento da organização; participação nos órgãos de administração e gestão (Conselho Pedagógico, Assembleia de Escola); participação em ações de Avaliação Interna (AI);*

Quanto à análise da legislação, destacamos o facto de termos procedido à análise da legislação vigente no ano letivo que baliza este estudo, tendo por base o objetivo de *identificar os princípios base da participação dos pais e da comunidade envolvente na vida da escola.*

### 1.2.1. UNIDADES DE ANÁLISE

Esta investigação envolveu a análise de dez UGE que, no Alentejo e no ano letivo de 2006/2007, participaram no Programa de AEE.

A tabela seguinte procede a uma breve caracterização das referidas unidades de gestão.

### 1.2.2. PROCEDIMENTOS

Em articulação com o problema da investigação e com o tipo de informação que se pretendia recolher, foi feita uma análise comparativa dos dados recolhidos nos relatórios da Avaliação Externa das diferentes Escolas, através da identificação e listagem dos processos de interação entre 1) a escola e os alunos, 2) a escola e os pais/ encarregados de educação e 3) a escola e a comunidade. Os resultados foram apresentados em figuras e tabelas. A discussão dos resultados beneficiou do

contributo das investigações e aportes dos autores referenciados.

A primeira fase desta investigação contemplou a familiarização com a natureza e com a área do objeto de estudo, a definição da problemática e dos seus objectivos, a delimitação dos casos a analisar e a escolha dos recursos e das técnicas a utilizar.

De seguida, determinado o número de unidades de análise e definidos os critérios para a sua selecção, a consulta da página [http://www.ige.min-edu.pt/site\\_actividadev2/homepage.htm](http://www.ige.min-edu.pt/site_actividadev2/homepage.htm) permitiu o acesso aos Relatórios da AEE das UGE seleccionadas.

Após a análise de conteúdo dos normativos legais e dos relatórios da AEE elaborados pela IGE, procedeu-se à análise dos mesmos, à reflexão sobre os resultados obtidos, confrontando-os com os referenciais teóricos e à redação deste documento: o relatório final deste estudo.

## 1.3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

São diversos os estudos centrados nas questões do envolvimento entre família e escola, principalmente no que se refere às implicações da articulação entre esses dois pilares fundamentais da vida das crianças e jovens e nas suas relações com o sucesso escolar. São, porém, em menor número as pesquisas que têm investigado as inter-relações entre os papéis da família e da escola, de modo a oferecer estratégias que promovam o aprimoramento e a ampliação dos modelos de relação entre os dois ambientes (Polonial et al., 2005). A legislação portuguesa aponta inequivocamente para um redesenho das interações entre escola, família e comunidade, as quais se deverão constituir como a base da autonomia legalmente consignada. Defendia-se no Preâmbulo do Decreto-lei n.º 115/A, de 1998, de 4 de maio (o qual regia o funcionamento das escolas no ano letivo de 2006/2007, quando as UGE que analisamos foram alvo da AEE), que a escola devia ser entendida como “o centro das políticas educativas”, devendo “construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades, contando com uma nova atitude da administração central, regional e local, que possibilite uma melhor resposta aos desafios da

mudança”. O agora vigente Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril (que define o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário e que substitui o diploma legal atrás enunciado) justifica da forma seguinte a alteração legislativa:

*Em primeiro lugar, trata-se de reforçar a participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino. É indispensável promover a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais. Para tanto, torna-se necessário assegurar não apenas os direitos de participação dos agentes do processo educativo, designadamente do pessoal docente, mas também a efectiva capacidade de intervenção de todos os que mantêm um interesse legítimo na actividade e na vida de cada escola. Uma tal intervenção constitui também um primeiro nível, mais directo e imediato, de prestação de contas da escola relativamente àqueles que serve.*

*Este objectivo é concretizado, no presente decreto-lei, através da instituição de um órgão de direcção estratégica em que têm representação o pessoal docente e não docente, os pais e encarregados de educação (e também os alunos, no caso dos adultos e do ensino secundário), as autarquias e a comunidade local, nomeadamente representantes de instituições, organizações e actividades económicas, sociais, culturais e científicas.*

*A este órgão colegial de direcção — designado conselho geral — cabe a aprovação das regras fundamentais de funcionamento da escola (regulamento interno), as decisões estratégicas e de planeamento (projecto educativo, plano de actividades) e o acompanhamento da sua concretização (relatório anual de actividades) (Preâmbulo)*

A análise dos Relatórios da AEE das UGE revela que a representatividade de alunos, pais/encarregados de educação e elementos da comunidade educativa nos diferentes órgãos de administração e gestão escolares (Conselho Pedagógico e Assembleia de Escola – órgão atualmente substituído pelo Conselho Geral) e estruturas de orientação educativa (nomeadamente

nos Conselhos de Turma), por si só, não assegura a sua participação nas tomadas de decisão relativamente ao funcionamento e regulação da organização. Mesmo assim, apenas nas UGE em que existe Associação de Estudantes tal acontece: três, num total de dez. O discurso dos avaliadores parece ser elucidativo desse déficit de intervenção quer de pais quer de alunos, ou seja, demonstrativo de algum déficit de democraticidade na governança das escolas portuguesas:

- *A participação dos pais nas atividades da escola e o acompanhamento do processo de aprendizagem dos seus educandos é tida como ponto fraco.* (UGE1); *“O envolvimento dos pais/encarregados de educação no processo de aprendizagem dos seus educandos cresceu, mercê do seu próprio interesse e do esforço envidados pelo Agrupamento.* (UGE8);
- *Os alunos são, pontualmente, chamados a dar opinião sobre assuntos que lhes dizem diretamente respeito, como sucedeu com a revisão do Regulamento Interno.* (UGE1); *Os alunos foram pontualmente envolvidos nas decisões que lhes dizem respeito.* (UGE6);
- *A Escola ainda não implementou mecanismos para consultar ou envolver alunos, pais e encarregados de educação, bem como a comunidade local na discussão do Projeto Educativo e do Plano Anual de Atividades.*” (UGE3);

- *“O envolvimento dos alunos na vida da escola, num quadro de aprendizagens e de convivência democrática, tem sido dificultado pelo facto de não estarem constituídos em associação.* (UGE4);
- *Os alunos dos 2.º e 3.º ciclos só esporadicamente são chamados a opinar sobre assuntos que lhes dizem diretamente respeito, não lhes sendo claramente explicados os critérios que presidem às decisões tomadas em vários aspetos da vida da escola.* (UGE5);
- *Os alunos, tal como os membros da comunidade educativa, com exceção dos que têm assento nos órgãos e estruturas de orientação educativa, tiveram pouca participação na programação das atividades e na discussão do Projeto Educativo.* (UGE7);
- *A diversificação da oferta formativa surge para atender aos interesses e às expectativas das crianças/alunos e dos pais/encarregados de educação e da comunidade local* (UGE9) *ou para responder aos interesses e às necessidades dos alunos e da comunidade.* (UGE10).

É já na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º46/1986, de 14 de outubro, artigo 43.º, n.º2) que surge a defesa do princípio de que “O sistema educativo deve ser dotado de estruturas administrativas de âmbito nacional, regional autónomo, regional local, que assegurem a sua interligação com a comunidade mediante adequados graus

de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das actividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico.”

Para que as escolas acedam à autonomia decretada, impõe-lhes a tutela a demonstração ou evidenciação do equilíbrio entre a qualidade na prestação do serviço educativo, práticas de prestação de contas (quer interna, através da AI, quer externa, aquando da AEE) e a valorização dos diversos intervenientes no processo educativo, designadamente, professores, pais, estudantes, pessoal não docente, representantes do poder local e demais elementos da comunidade educativa contextualizadamente relevantes. A representação das famílias estava assegurada, em 2006/2007, na Assembleia de Escola (atualmente, o Conselho Geral), no Conselho Pedagógico (através da Associação de Pais e Encarregados de Educação) e nos Conselhos de Turma. A comunidade tinha assento na Assembleia de Escola, agora Conselho Geral. Contudo, a leitura atenta dos Relatórios da AEE das dez UGE que analisámos revela a existência de um afastamento no posicionamento de docentes e famílias, relativamente à articulação (legalmente prevista e pedagogicamente desejável) entre a esfera familiar e a esfera escolar.

Como revela o discurso dos avaliadores que atrás transcrevemos, existe uma clara intenção de aproximação à família e à comunidade, por parte da quase totalidade das UGE que vimos analisando. Apesar da existência de

**Tabela 2.** Caracterização das interações entre escola e família

Indicador	UGE	
1.	Envio de correspondência / informações de diversa índole	UGE1, UGE4, UGE7, UGE10
2.	Existência de Gabinetes de Atendimento (a alunos e/ou a famílias)	UGE9, UGE10
3.	Projetos / atividades destinadas às famílias	UGE1, UGE2, UGE4, UGE5, UGE7, UGE10
4.	Adequação do Projeto Curricular de Turma à intervenção das famílias	UGE4, UGE5
5.	Utilização da Página Web da UGE para divulgação de informações / actividades / projetos	UGE2

dificuldades de diversa ordem, a literatura nesta área sugere que a relação entre a escola e a família se apresenta como uma das condições indispensáveis para a qualidade das escolas, sendo que alguns autores defendem que essa relação pode ser modificada positivamente para benefício de todos (alunos, pais e professores) através da actuação dos próprios agentes educativos (Villas-Boas, 2009).

Voltamos a centrar a nossa atenção nos dados fornecidos pelos Relatórios da AEE, para constatar a centralidade da figura do Diretor de Turma em todo o processo de articulação (seja por via da comunicação, seja através da auscultação de interesses ou motivações, seja, ainda, através do encaminhamento para outros agentes ou instituições) entre a escola e as famílias.

É ainda de assinalar a relevância atribuída a áreas curriculares, como a Formação Cívica, para a implementação de atividades no âmbito da cidadania, e a realização de projetos ou atividades destinadas às famílias. A tipificação das principais formas de interação escola/família são ilustradas na tabela que a seguir apresentamos.

Afigura-se, pois, confirmada a tese defendida por alguns autores (Afonso, 2004; Barroso, 2005; Nunes, 2008) de que as famílias têm vindo a ganhar protagonismo e capacidade de intervenção nas escolas portuguesas, numa lógica de regulação pelo mercado, regulação comunitária ou regulação local. Contudo, a falta de tradição associativa da população portuguesa, em geral, implica que essa intervenção

se tem vindo a fazer gradual e lentamente, embora o discurso político atual surja eivado de uma lógica de abertura à comunidade, nomeadamente através do princípio de *accountability*, termo polissémico que adotamos com Afonso (2009) associando três dimensões autónomas, porém articuladas: a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização. A participação dos pais e encarregados de educação na vida escolar dos seus filhos e educandos vai decrescendo, à medida que eles progridem no sistema de ensino: questionamo-nos se tal facto deverá ser entendido como um sinal de confiança na escola e nos seus agentes educativos, ou se se tratará de mera desresponsabilização por delegação de competências nos próprios alunos (Relatório da AEE das UGE7 e UGE9).

Esse alheamento da vida escolar não atravessa de igual modo todas as classes e grupos sociais (Almeida, 2005), afetando de maneira mais visível os grupos mais desfavorecidos. À escola atual, simultaneamente inclusiva e de excelência (Fialho *et al*, 2011) compete contrariar esse desinvestimento na escola e no seu capital cultural, por parte de algumas famílias: a escola emerge nos Relatórios da AEE como uma instituição pensada para o desenvolvimento integral dos alunos, apostando explicitamente no –desenvolvimento de competências a nível cognitivo, relacional e comportamental (UGE8).

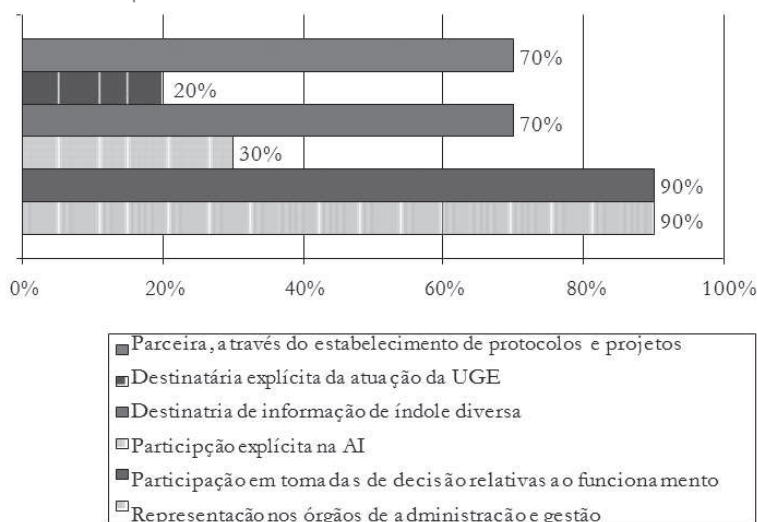
De forma transversal destaca-se, nos Relatórios da AEE analisados, a existência de sinais explícitos da aplicação de imperativos legais, o que se manifesta na implementação

generalizada de diversas medidas de política educativa: a intervenção do Núcleo de Apoios Educativos e do Psicólogo Escolar (nomeadamente na realização de orientação escolar e vocacional), a implementação de Planos ou Programas como o Desporto Escolar, o Plano de Educação para a Saúde, o Plano Tecnológico da Educação, o Plano de Acção para a Matemática, bem como a oferta educativa diversificada, através da efetivação de Cursos de Educação e Formação de Jovens, de turmas de Percursos Curriculares Alternativos, do Ensino Recorrente, ou as medidas de recuperação, acompanhamento ou desenvolvimento previstas no Despacho Normativo n.º50/2005, de 20 de outubro.

Importa, contudo, destacar que a implementação de tais programas ou planos assume uma vertente de contextualização da acção educativa. De facto, em todos os Relatórios da UGE se justifica a diversificação da oferta formativa com o argumento de responder aos interesses e às necessidades dos alunos e da comunidade, mesmo como forma de promover “A inclusão e a prevenção do insucesso escolar” (UGE7).

As informações fornecidas pela investigação contextualizada na realidade escolar podem melhorar não só o conhecimento empírico que sobre essa vertente da vida social se tem, como podem, também, constituir-se enquanto instrumento de tomada de decisões, quer a nível local (isto é, das próprias escolas), quer a nível global, ou de políticas educativas. Após termos lançado um olhar direccionado para a particularidade do envolvimento das famílias na vida das escolas (a partir

**Gráfico 1** – Papel da comunidade educativa nas escolas



do discurso dos avaliadores), importa focalizarmos agora a nossa atenção nas formas de interação estabelecida com as comunidades educativas.

A primeira constatação que a análise detalhada dos relatórios da AEE nos permite fazer é a de que a diversidade da oferta formativa surge, de forma transversal, em estreita articulação com as necessidades do tecido económico ou empresarial, ou seja, contextualizada nas potencialidades locais ou da região. Tentando aceder a um conhecimento alargado das interações entre a escola e a comunidade perceptíveis nos Relatórios da AEE, implícita ou explicitamente, procedemos à sua tipificação através de indicadores, constantes do gráfico 1.

Da análise do gráfico parece-nos poder concluir que, de entre as múltiplas formas de interações que se possam constituir numa relação que se desejaria entre pares, o *modus operandi* dessa articulação está ainda longe de se ancorar no estabelecimento de uma dialética constante entre a escola e o meio envolvente e que, ao nível interno, as UGE sejam encaradas como um conjunto interativo de subsistemas, cuja estrutura consiste numa matriz de relações entre funções específicas, fundamentais para o desenvolvimento organizacional (Baptista, 2007). De facto, parece que o comprometimento com a comunidade, legalmente imposto, se encontra assegurado, através da representatividade dos parceiros extra muros da escola nos órgãos colegiais de administração e gestão; daí decorre que as escolas assumam tal facto como uma participação ativa em tomadas de decisão relativas ao funcionamento da organização. Contudo, quer-nos parecer que tal presença pode ser interpretada como uma perspetiva construtivista de política, que a descola das esferas superiores do poder e a dissemina em todas as esferas de ação (Simões, 2007).

A cultura de avaliação que em 2006/2007 se inicia poderá ser entendida como o início de um processo intrínseco de construção de uma gestão das escolas mais partilhada, já que o primeiro ciclo da avaliação das escolas (levado a cabo entre 2007 e 2011) tem seguido um modelo uniforme a nível nacional, subjazendo-lhe dois objetivos centrais, propostos pela OCDE em 2009: a melhoria do serviço público de educação

e a prestação de contas (Pacheco, 2010).

Uma segunda constatação a que a análise do gráfico nos conduz é o facto de as UGE reconhecerem, ainda que de forma implícita, a sua posição de escola pública cujo destinatário principal da sua atuação é a comunidade educativa, famílias e alunos incluídos. O micro-cosmos social que é a escola existe sempre num determinado (e determinante) contexto social. Como tal, passou a ser fulcral que todos os atores organizacionais possam estar diretamente implicados quer na produção dos documentos orientadores da vida da escola, quer nas tomadas de decisão, quer nas diversas etapas da autorregulação que se impõe. No entanto, neste sistema de interação, os indivíduos participantes possuem ainda determinados estatutos, papéis e regras de funcionamento que nem sempre estão claramente entendidos e definidos (Baptista, 2007).

Uma última constatação se nos impõe: a da verificação em ainda escassas UGE de uma linha de atuação consciente, ao nível de *estratégias de marketing* (como acontece, por exemplo, na UG2, que “*publicita a oferta formativa nos jornais locais, na página da Escola, na Internet*”). A competitividade chegou à esfera da escola pública, mais visivelmente em contextos citadinos de uma região que vem sofrendo os efeitos do decréscimo de população, motivado pela atratividade do litoral.

Também a este nível se impõe às escolas que sejam capazes de inovar e de responder aos inúmeros, constantes e novos desafios que a sociedade da globalização comporta. Quer-nos parecer que a união de todos os agentes educativos em torno de um projeto comum que passa, necessariamente, pelo processo de autorregulação, poderá vir a constituir-se como fator de uniformização de objetivos, de construção de identidade coletiva, enfim, como instrumento de gestão estratégica das escolas.

A escola, enquanto organização aprendente, deve dar cada vez maior relevância às formas como gera, difunde e se apropria da informação gerada, pois só assim as suas propriedades intrínsecas (princípios da totalidade, da equifinalidade, da autorregulação, da interação e da circularidade) poderão

ser asseguradas (Coelho *et al.*, 2008). Caminho organizacional que as dez UGE que analisámos revelaram ter iniciado, em maior ou menor profundidade, traçando o seu próprio percurso.

#### 1.4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola não pode deixar de ser considerada um organismo social que reúne pessoas que interagem mutuamente por meio de estruturas e processos organizativos exclusivos, visando alcançar objetivos educacionais. Parece necessário continuar a proceder à gestão da mudança educativa, construir uma cultura organizacional que invista na comunicação, desenvolva as capacidades da totalidade dos atores organizacionais e intensifique as interações entre escola, família e comunidade.

Face às mudanças da vida moderna, as instituições que compõem a sociedade contemporânea, entre elas a escola, devem compreender e aceitar os desafios que a nova realidade lhes coloca (Parreiral, 2009). A modernização do sistema educativo pode passar pela sua descentralização e por um investimento nas escolas como lugares de formação, como espaços de autonomia pedagógica, curricular e profissional, o que implica um esforço de compreensão do papel dos estabelecimentos educativos como organizações que têm forçosamente de adquirir agilidade e flexibilidade incompatíveis com a inércia burocrática e administrativa que as tem caracterizado, bem como pela eficaz intervenção dos destinatários da ação educativa (alunos, famílias e comunidade) de modo consciente e pleno, o que significa a sua implicação direta nas tomadas de decisão e na avaliação interna de processos e produtos educativos.

Para tal, torna-se evidente a necessidade de inovar e ser criativo nas formas de comunicação, informação e formação de todos, incluindo os pais/ encarregados de educação. A escola que se deseja parece ter de se tornar não apenas numa escola aprendente, mas também numa escola comunitária, que inclua a vertente de escola-de-pais. A escola que se quer tem de adotar uma visão holística de si mesma e de perceber a autoavaliação como um processo contínuo e sistemático, em espiral, que comporte um diagnóstico,

uma reflexão, uma decisão e um agir sobre a realidade, pois só assim reforçará a sua capacidade de planear e de implementar o seu processo de melhoria.

Traçado o retrato genérico das interações entre escola, família e comunidade, parece-nos de toda a pertinência repensar as questões que sustentaram este estudo; reformuladas à luz das conclusões a que foi possível chegar, poderemos perspetivar uma nova linha de investigação, tentando encontrar respostas para as perguntas: *Como podem as UGE propiciar o envolvimento dos diversos atores da comunidade escolar e da comunidade educativa nas práticas de AI organizacional? Até que ponto novas formas de disseminação da informação e de comunicação entre os diferentes atores organizacionais podem revelar-se eficazes, resultando em processos de AI participativos, que visem instigar, pelas características de olhar autorreflexivo que necessariamente hão-de comportar, a melhoria da qualidade da escola e do serviço de educação prestado?*

## 2. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, A. J. (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandarizados. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 13-29.

Afonso, N. (2004). Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação- RBPAAE*, 20 (1).

Almeida, L. S. et al (2005). Sucesso e Insucesso no Ensino Básico: Relevância de Variáveis Sócio-familiares e Escolares em Alunos do 5º ano. *Actas do VIII Congresso Galaico Português de PsicoPedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 14 - 16 setembro.

Baptista, M. E. T. (2007). A Auto-avaliação. Estratégias de Organização Escolar – Rumo a uma Identidade. Estudo num Agrupamento de Escolas do Concelho de Sintra (Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta).

Barroso, J. O. (2005). Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas. *Educação e Sociedade*, 26 (92), Especial, 725-751.

Coelho, I., Sarrico, C. & Rosa, M. J. (2008). Avaliação de escolas em Portugal: que futuro? *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*, 7 (2), 56-67.

Decreto-lei n.º 115/A, de 4 de maio de 1998 (Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, revogado pelo Decreto-lei n.º75/2008, de 22 de abril).

Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril (define o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário).

Despacho Normativo n.º 50/2005, de 20 de outubro (define, no âmbito da avaliação sumativa interna, princípios de actuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento como estratégia de intervenção tendo em vista o sucesso educativo dos alunos do ensino básico).

Dressen, M. A. e Polonial, A. da C. (2007). A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano, *Paidéia, Universidade de Brasília*, 17 (36), 21-32.

Fialho, I.; Cid, M.; Silvestre, M. J. & Gomes, S. (2011). Avaliação, escola e excelência. Índices organizacionais de uma relação. *Atas do XI Congresso da AEPEC, Universidade de Évora*.

Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro (Aprova o sistema de educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo).

Lei n.º46/1986, de 14 de outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo.

Nunes, E. M. (2008). A autoavaliação da escola: o PAVE como instrumento orientador. (Tese de mestrado, Universidade de Lisboa).

Pacheco, J. (2010). Conferência realizada no Seminário –Avaliação Externas das Escolas: Modelos, Práticas e Impacto!, realizado na Universidade do Minho, no dia 13 de julho de 2010, em colaboração com a Inspeção-Geral da Educação.

Parreiral, S. M. R. da C. (2009). Perspectivas de formação e acção dos profissionais da educação para a promoção do bemestar nos contextos educativos. *Exedra: Revista Científica*, 2, 105-128.

Polonial, A. C. & Dessen, M. A. (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9 (2), 303-312.

Ribeiro, V. M. & Gusmão, J. B. (2005). Indicadores de Qualidade para a mobilização da escola.

*Cadernos de Pesquisa*, 35 (124), 227-251.

Silva, J. M. (2007). Da república dos professores à escola da comunidade. Texto na Internet, in <https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/313/1/Da%20rep%C3%BAblica%20dos%20professores.pdf>

Simões, G. M. J. (2007). A Auto-avaliação das escolas e a regulação da acção pública em educação. *Sisifo. Revista de Ciências da Educação*, 4, 39-48.

Villas-Boas, M. A.(2009). A relação escola-família-comunidade inserida na problemática da formação de professores. Lisboa: Universidade de Lisboa (FPCE).