

módulo 08

# PARTICIPAÇÃO EDUCATIVA DA COMUNIDADE

*Formação em Comunidades  
de Aprendizagem*





CREA. Community of Research on Excellence for All, 2020

Esta obra está sob licença da Creative Commons Atribuição – Não Comercial – Sem Derivações 4.0 Internacional.

©2020 por CREA. Community of Research on Excellence for All.

---

Este documento foi produzido com o apoio financeiro da União Europeia.  
As opiniões aqui expressas não podem de forma alguma ser consideradas  
como reflexo da opinião oficial da União Europeia.

# ÍNDICE

módulo 08

**PARTICIPAÇÃO EDUCATIVA DA COMUNIDADE 5**

**8.1 Participação da comunidade 6**

**8.1.1 Tipos de participação das famílias nas escolas 7**

**8.2 Ações de sucesso na participação educativa da comunidade 13**

**8.2.1 Leitura dialógica 14**

**8.2.2 Extensão do tempo de aprendizagem 18**

**8.2.3 Comissões mistas de trabalho 20**

**8.3 Bibliografia 21**



## **PARTICIPAÇÃO EDUCATIVA DA COMUNIDADE**

*A aprendizagem depende de todas as interações que se estabelecem, tanto na aula, como no exterior. Na sociedade da informação, o número e a pluralidade de agentes multiplicou-se.*

*Não podemos alcançar aprendizagens de elevado nível se as famílias e a comunidade não forem incluídas no processo de ensino e aprendizagem. O conhecimento científico dispõe de abundantes evidências sobre a importância da participação das famílias e de outras pessoas da comunidade nas escolas, e a necessidade de estabelecer acordos de cooperação e coordenação entre todos os diferentes agentes educativos.*

*Neste módulo, apresentam-se os diferentes tipos de participação educativa da comunidade e o impacto que cada uma pode ter na educação dos alunos e alunas.*

*Centra-se numa das formas de participação, que propicia melhores resultados educativos: a participação educativa de famílias e outros membros da comunidade educativa (vizinhos e vizinhas, associações e entidades culturais, pessoal não docente, voluntariado, etc.). Na segunda parte são explicadas, detalhadamente, três formas de Ação Educativa de Sucesso que implicam a comunidade: leitura dialógica, extensão de tempo de aprendizagem e comissões mistas.*

## 8.1 Participação da comunidade

Há décadas, que numerosas investigações internacionais têm evidenciado os benefícios da participação das famílias e da comunidade, na Educação (Epstein, 1983; García, 2002; Grolnick, Kurowski, & Gurland, 1999; Henderson & Mapp, 2002; Hill & Taylor, 2004; Hoover-Dempsey *et al.*, 2001; Pomerantz, Grolnick, & Price, 2005; Weiss, 2005).

Como resultado da revisão da literatura científica neste domínio, pode concluir-se que a participação da comunidade nos centros educativos melhora o desempenho académico dos estudantes (INCLUD-ED, 2009, p. 45). A colaboração das famílias contribui para a transformação das relações dentro das escolas, ajudando a ultrapassar as desigualdades através da otimização de resultados académicos e do estabelecimento de relações de equidade. Por outro lado, esta participação torna-se especialmente benéfica para os estudantes com maior risco de exclusão social e educativa, como os pertencentes a minorias e estudantes com necessidades educativas especiais (INCLUD-ED, 2009, p. 49).

*A participação da comunidade nas escolas também desempenha um papel muito importante na superação das desigualdades de género na educação, sobretudo através da colaboração dos membros femininos da família e de outras mulheres da comunidade (INCLUD-ED, 2009, p. 51).*

No entanto, o impacto que a participação da comunidade educativa tem, depende do grau e da forma, segundo a qual esta se concretiza. O projeto INCLUD-ED identificou 5 tipos de participações da comunidade nos centros escolares: informativa, consultiva, decisiva, avaliativa e educativa. Destes tipos de participação, os três últimos são os demonstraram gerar um maior impacto positivo no sucesso escolar. Apresenta-se, no esquema que se segue, as características de cada modelo.

### 8.1.1 Tipos de participação das famílias nas escolas

PARTICIPAÇÃO INFORMATIVA	As famílias recebem informação sobre as atividades escolares, o funcionamento da escola e as decisões que foram tomadas.	Poucas oportunidades para conseguir o sucesso escolar e participação das famílias
	As famílias não participam na tomada de decisões na escola.	
	As reuniões consistem em informar as famílias sobre as referidas decisões.	
PARTICIPAÇÃO CONSULTIVA	As famílias têm um poder de decisão muito limitado.	
	A participação baseia-se na consulta das famílias.	
	A participação é veiculada através dos órgãos de gestão da escola.	
PARTICIPAÇÃO DECISIVA	Os membros da comunidade e das famílias participam nos processos de tomada de decisões, tendo uma participação representativa nos órgãos de tomada de decisão.	Maiores oportunidades para conseguir o sucesso escolar e a participação das famílias
	As famílias e outros membros da comunidade supervisionam a prestação de contas do centro pelos seus resultados educacionais.	
PARTICIPAÇÃO AVALIATIVA	As famílias e outros membros da comunidade participam no processo de aprendizagem dos estudantes, ajudando a avaliar o seu progresso educativo.	
	As famílias e outros membros da comunidade participam na avaliação geral da escola.	
PARTICIPAÇÃO EDUCATIVA	As famílias e outros membros da comunidade participam nas atividades de aprendizagem dos estudantes, quer no horário escolar, quer no extraescolar.	
	As famílias e outros membros da comunidade participam nos programas educativos, que dão resposta às suas necessidades.	

Fonte: INCLUD-ED, 2009, p. 54

### **Participação informativa e participação consultiva**

As duas formas mais comuns de participação nas escolas são: as famílias são convocadas para reuniões informativas (participação informativa), ou por órgãos de decisão da escola para as consultar (participação consultiva).

A participação informativa não implica uma tomada de posição por parte das famílias, simplesmente é-lhes transmitida a informação e as decisões, que o corpo docente vai tomando relativamente à educação dos seus filhos e filhas.

A participação consultiva ocorre fundamentalmente através de órgãos escolares, nos quais as famílias estão representadas. Todavia, em muitas situações, o papel que as famílias desempenham nestes órgãos limita-se a expressarem a sua opinião, aprovando ou não, as propostas apresentadas.

Frequentemente, o papel desempenhado pelas famílias, que funcionam como representantes e numa proporção determinada, não é decisivo ou vinculativo em relação às decisões que são tomadas. Por outro lado, algumas investigações indiciam que este modelo não é acessível a todos os pais e mães, e quem costuma ocupar estes postos de representação são familiares com um certo nível de estudos.

Estas duas formas de participação, em si mesmas, têm poucas probabilidades de influenciar o sucesso escolar dos alunos. As outras formas de participação, que agora veremos, vão para além da informação e da consulta, abrem-se a toda a comunidade e têm um impacto maior nos resultados académicos, de desenvolvimento emocional e social e ainda de coesão social.

### **Participação decisiva**

A participação decisiva consiste na participação das famílias e da comunidade, nos processos de tomada de decisão sobre questões da escola. Não nos referimos a questões periféricas, mas sim a questões relevantes como atividades letivas e não letivas, projetos e prioridades da escola, normas, etc.

Com este tipo de participação, são criados espaços, nos quais as famílias e outras pessoas da comunidade se sintam livres para falar, expressar a sua opinião, debater e chegar a consensos com as outras pessoas, incluindo o corpo docente, em relação ao tipo de educação que se pretende para os alunos. Além disso, quando este tipo de participação é oferecido, as famílias e a comunidade educativa também participam na supervisão dos acordos e ações da escola, assim como dos resultados académicos obtidos.

O diálogo igualitário é fundamental na participação da tomada de decisões: os argumentos das pessoas são o que realmente conta, e não o cargo ou a posição que ocupam na comunidade. Assim acontecem os processos de deliberação, nos quais o diálogo é orientado para procurar os melhores acordos para a educação dos estudantes.





As assembleias de familiares são um exemplo de participação decisiva: é uma organização democrática que convida à participação de todas as pessoas da comunidade, para decidir questões relevantes sobre o funcionamento da escola.

### **Participação de avaliativa**

Esta forma de participação envolve as famílias e outros membros da comunidade na avaliação, tanto dos processos educativos dos alunos, incluindo questões do currículo e de aprendizagem, como da escola no seu conjunto. A sua participação faz com que sejam contemplados diferentes pontos de vista sobre a avaliação dos estudantes individualmente e, também, sobre os resultados alcançados pela escola. Estas avaliações conjuntas permitem a otimização diária das ações, que são realizadas nas aulas e na escola.

### **O pré-escolar Laakavuori – Helsínquia (Finlândia)**

*O pré-escolar de Laakavuori situa-se em Helsínquia (Finlândia). Dos seus 67 alunos, cerca de 52% são imigrantes. A escola trabalha em colaboração com as escolas de 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico. As educadoras partem da premissa que a comunicação é a chave para o entendimento e o seu lema é “negociar, negociar e negociar”. Neste sentido, uma das muitas responsabilidades que as famílias têm na escola, é a elaboração de planos individuais para os alunos da pré-escola, em colaboração com os das educadoras. Além disso, a escola e as famílias participam num processo exaustivo de avaliação das aprendizagens e de outras questões de funcionamento da escola (Lestia & García Carrión, 2012: 62- 63).*

Lastikka, A. L., & García Carrión, R. (2012). Participación de las familias en el currículo y la evaluación. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 62-63.

### **Participação educativa**

Nas escolas que são Comunidades de Aprendizagem, a família e outros membros da comunidade participam ativamente no processo de aprendizagem dos estudantes (por exemplo, nas aulas, em horário letivo, em atividades fora do horário letivo...) e na sua própria formação (em cursos ou processos de formação que respondam aos seus interesses e necessidades).

Este tipo de participação significa conseguir mais recursos humanos, que sirvam de apoio à aprendizagem dos estudantes, permitindo desencadear ações inclusivas, que contribuam para melhorar o rendimento e a convivência escolar. Também é reforçado o interesse e o esforço pela aprendizagem de toda a comunidade, o que tem como consequência, melhores aprendizagens para todos, como veremos em seguida.

### **Impacto da participação decisiva, avaliativa e educativa**

A participação decisiva, avaliativa e educativa tem impacto em questões fundamentais da vida escolar e criam impacto importante na aprendizagem e respetivos resultados.

Em primeiro lugar, e dado que as pessoas aprendem em espaços diversificados e através de diversas interações, os estudantes têm muitas mais probabilidades de aprender, já que podem recorrer a interações diversas e a diferentes discursos. Esta diversidade propicia referentes com os quais as crianças e jovens podem sentir-se identificados, alguns dos quais (como, por exemplo, o caso das minorias étnicas) não se encontram, habitualmente, nas escolas.

Por outro lado, a participação da comunidade facilita a coordenação dos discursos entre as famílias, a escola e outros agentes educativos do bairro. Juntos tomam decisões com o mesmo objetivo, isto é, melhorar o rendimento educativo e contribuir para que todos os estudantes tenham a oportunidade de alcançar o sucesso educativo.

A participação das famílias e da comunidade na organização da escola e nos próprios processos educativos melhora a relação entre familiares, entre a escola e o bairro (Braga, F., & Mello, R. 2014). São reforçadas relações de solidariedade, cumplicidade e amizade que beneficiam os alunos e alunas, as famílias e o conjunto da comunidade. Isto permite prevenir e resolver os conflitos de forma mais eficaz, já que os estudantes, os docentes e as próprias famílias ou outros agentes da comunidade, dispõem de outros recursos e interagem para dar resposta a problemas de convivência ou de outra natureza. Por outro lado, as relações mais igualitárias com as famílias e outros agentes educativos da comunidade contribuem para superar desigualdades e promover modelos de género alternativos. Com a participação da comunidade é possível detetar, prevenir e atuar em casos de violência e problemas de convivência. Esta transformação das interações na escola pressupõe uma fonte de motivação e de criação de sentido para as crianças; no entanto, é mais notória no caso de minorias, grupos vulneráveis e, no final, esta implicação afeta de um modo positivo, o rendimento académico, a inclusão e a coesão social.

#### Exemplo de relação igualitária

*A mudança de perspetiva é tão grande que a relação com as professoras muda totalmente. Quando vemos que nos tratam como iguais, sentimo-nos bem e valorizados. Já não existe tensão ao falar com elas, sentimo-nos úteis. Vemos como as professoras trabalham e aprendemos a valorizar o seu esforço.*

Hernández, Y., Fernández, P., Aguilera, M.E., Vidal, S., Vicente, J. y Canal, J.M. (2013). Criação de sentido graças aos grupos interactivos. *Suplemento Escuela*, 6, 6-7.

<https://www.comunidadedeaprendizagem.com/uploads/materials/394/97666140616e811389e85ad1203e26c7.pdf> [Recuperado 26-07-2020]

#### Como facilitar a participação?

Todas as pessoas que queiram melhorar a educação dos estudantes podem participar na escola. Por isso, a escola deve ser flexível - relativamente a horários, espaços, interesses, etc.- com os membros da comunidade que nela participam.

Devemos prestar especial atenção à integração da voz e participação das famílias, que tradicionalmente não tenham participado nestes espaços como, por exemplo, as minorias, ou as famílias não académicas. Quando existe um vínculo participativo entre o que acontece nos lares destas famílias e a escola, a escola consegue responder às reais necessidades dos estudantes e da comunidade, sendo ao mesmo tempo, uma ajuda para superar dificuldades, preconceitos e estereótipos, que estes frequentemente experienciam.

O que foi previamente referido é especialmente relevante, já que a participação se converte, em muitas ocasiões, num espaço onde intervêm sempre os mesmos ou os que têm competências para utilizar a linguagem da escola, competências académicas, etc. Muitas vezes, as famílias ou pessoas da comunidade de outras culturas ou que não têm estudos, não participam porque, para além de talvez não terem sido convidados ou os seus pontos de vista serem ignorados por não serem considerados relevantes, eles próprios temem não saber como atuar ou sentirem que não conseguirão corresponder às expectativas. A única forma de dar resposta a este risco é permitindo que as famílias participem na escola, reconhecendo que a relevância da sua participação é precisamente a sua diversidade. Devemos otimizar a participação daqueles que nunca tenham colaborado, criando um clima de elevadas expectativas, e assim fomentar uma participação democrática e igualitária.

Para ultrapassar os obstáculos, que possam ocorrer na participação das famílias e da comunidade, é necessário:

- Ajustar os horários às possibilidades das pessoas da comunidade.
- Incluir a comunidade na tomada de decisão, o que implica deixar de convocá-las para reuniões informativas e passar a convocá-las para tomarem decisões conjuntamente. Assim, é oferecida a possibilidade de participação àquelas pessoas, cujas vozes normalmente não são tidas em consideração. As decisões são tomadas a partir de argumentos de validade e não de poder, já que não interessa o cargo ou a posição de quem opina, o que interessa são os argumentos.
- Criar um clima de confiança e diálogo, utilizando uma linguagem que não exclua ninguém, na qual se estabelecem conversas horizontais e igualitárias, em vez de ações verticais nas quais a escola é considerada a perita.
- Promover a participação de todos, nas reuniões e assembleias, assim como estabelecer um diálogo igualitário, evitando a linguagem de perito e proporcionar tradução para os presentes que não dominem a língua. À medida que participam, as pessoas que não são da escola vão ficando familiarizadas e aprendem os termos técnicos sobre a escola, o currículo, etc. No entanto, isto deve ser explicado, evitando criar barreiras com a língua e o vocabulário, particularmente para as pessoas que começam a participar.
- Tornar as reuniões em momentos produtivos, para que ninguém sinta que está a perder tempo, por isso devem ser tomadas o maior número de decisões instrumentais.

- Garantir a máxima divulgação na comunidade, utilizando todos os canais possíveis. Por exemplo, falando com as famílias à porta da escola, utilizando as associações e recursos do bairro, e não unicamente enviando cartas às famílias ou telefonando-lhes.
- Valorizar a participação dos presentes, assumindo que há diversos níveis de participação. Nunca ceder à tentação da “lamúria” devido à escassa participação ou “desqualificar” quem não participa, já que estas ações desmotivam e não produzem o efeito positivo que é a motivação para participar.
- Realçar os aspetos positivos dos filhos e filhas, em vez dos aspetos negativos ou problemáticos, quando convidamos as famílias a participar.
- Ter expectativas elevadas sobre a competência das famílias para decidir e tomar parte na escola. A participação delas é essencial para melhorar a qualidade do que a escola oferece.

## 8.2 Ações de sucesso na participação educativa da comunidade

Vimos anteriormente como a participação educativa da comunidade está centrada na implicação das famílias, voluntariado, profissionais e outras pessoas da comunidade em espaços formativos e em tomadas de decisão sobre aspetos que incidem na aprendizagem dos alunos e alunas. Não consiste em convocatórias pontuais ou frequentes para transmitir informações às famílias. Não basta simplesmente consultar os órgãos, nos quais as famílias estão representadas. Também não consiste na colaboração das famílias na realização de festas ou cortejos de carnaval, para apresentar alguns exemplos frequentes. A participação educativa da comunidade pressupõe passar da queixa e da desconfiança sobre a capacidade e interesse das famílias pela escola (especialmente das que participaram menos) para a procura de expectativas elevadas e valorização das suas contribuições. A participação educativa da comunidade não ocorre se o diálogo com o corpo docente não for igualitário, baseado em pretensões de validade. Ao invés, ocorre quando todos e todas colaboram e se unem com um objetivo comum: a melhoria das aprendizagens e da experiência educativa para todas as crianças e jovens.

A seguir, são explicadas três ações de sucesso, vinculadas à participação educativa da comunidade: **Leitura Dialógica, Extensão do Tempo de Aprendizagem e Comissões Mistas.**

### 8.2.1 *Leitura dialógica*

Valls, Soler e Flecha (2008) definem a Leitura Dialógica como o *processo intersubjetivo de ler e compreender um texto, relativamente ao qual as pessoas aprofundam as suas interpretações, refletem criticamente sobre o mesmo e sobre o contexto e intensificam a sua compreensão leitora através da interação com outros agentes, abrindo assim possibilidades de transformação enquanto pessoa leitora e como pessoa no mundo* (Flecha, Soler, & Valls, 2008:73).

A Leitura Dialógica, para além das aprendizagens conectadas com a leitura, baseadas na relação entre a pessoa que lê o texto escrito, que se foca em analisar e otimizar os processos cognitivos individuais da leitura. A perspetiva da Leitura Dialógica situa-se no quadro das teorias de aprendizagem e da psicologia da educação, que realçam as interações e inclui também, para além da relação do leitor com os professores, outras pessoas do meio.

Neste contexto, a Leitura Dialógica propicia uma compreensão social do ato de ler, concebendo-o como um processo intersubjetivo e partilhado, que inclui outras pessoas e contextos presentes na vida dos alunos e alunas, para além da escola. Por conseguinte, o aspeto central são as interações e diálogos que são produzidos entre os leitores, a partir do texto. Isto possibilita reforçar a sua compreensão leitora, aprofundar a interpretação literária e refletir criticamente sobre a vida e a sociedade. Por sua vez, gera possibilidades de transformação pessoal e social (Vieira, L.F., & Mello, R., 2018).

#### **Exemplo de aumento das interações, espaços e tempos de leitura**

*[...] Não entendo o que significa a frase, vai-se apagando “a pouco e pouco”, comenta Nihad. (...). Jessica ajuda-a graças à leitura que fez com o seu pai. Eu também não entendia, mas o meu pai leu o livro comigo e disse-me o que isso significa, que o cansaço o vai deixando sem forças. Desta forma, com o objetivo de ajudar Nihad, Jessica transfere para a tertúlia os diálogos que teve com seu pai, durante a leitura em casa de Dom Quixote.*

Ortega, S. (2011). Lendo juntos. *Suplemento Escuela*, 2, 7-8.

<https://www.comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/102/c2ece2ac5d8e09bdd552d1a8145158b3.pdf> [Recuperado 26-07-2020]

O modelo de Leitura Dialógica pressupõe mais espaços de leitura, em mais tempos e com mais pessoas.

Nas aulas (Grupos Interativos, leitura partilhada...), na escola (Biblioteca Tutorada, aulas de estudo, aulas digitais com tutoria...) e na comunidade (Formação de Familiares, leitura em casa...), assim se concretiza a prática da Leitura Dialógica de um modo mais diversificado, partilhado e coordenado entre a escola, as famílias e a comunidade educativa em geral.

Estas extensões do tempo de estudo deverão ser uma prioridade desde os 0 aos 18 anos através da organização de atividades para além do horário letivo, aos fins de semana e nas férias, para os estudantes e suas famílias.

Este aumento das interações, dos espaços e dos tempos de leitura tem um efeito crucial no desenvolvimento das competências comunicativas, que se repercute de forma benéfica na aprendizagem de outras áreas do currículo.

Finalmente, a Leitura Dialógica pressupõe passar de uma experiência individual para uma experiência intersubjetiva, a partir das interações com as pessoas que formam o grupo ou outras do meio, multiplicando os espaços e as relações, nas quais se produz a referida leitura, criando situações mais diversificadas e mais enriquecedoras.

Alguns espaços de multiplicação da leitura:

- Grupos Interativos com leitura;
- Atividades de interação com leitura nas aulas (entre estudantes do mesmo ano, de outros anos, com o voluntariado...);
- Atividades na biblioteca com tutoria; aula de estudo com tutoria, aula digital com tutoria, quer em horário letivo, quer não letivo, com pessoas da comunidade;
- Atividades de promoção da leitura com as famílias.

### Exemplo de Leitura Dialógica como reforço à leitura

*Esta atividade de reforço à leitura realiza-se em horário escolar com voluntariado que vêm à escola uma hora por semana (no mínimo) num determinado ano de escolaridade. (...). Diana, uma mãe voluntária (...), senta-se à mesa que foi preparada (...) para que possam estar três pessoas a ler em conjunto. (...). Primeiro fazem a leitura em silêncio, depois cada um deles, alternadamente, vai lendo em voz alta. Diana verifica se as palavras estão corretas, (...) quando terminam de ler o artigo, entre os dois, comentam o que mais os interessou, que significado tem aquela leitura, como a relacionam com a sua vida quotidiana, com o que sucede hoje em dia no mundo, etc. Ao terminar, realizam uma autoavaliação. (...). De seguida, faz-se a avaliação partilhada, de cada um dos alunos e alunas por parte do outro estudante e da voluntária. Para terminar, Diana manifesta a sua satisfação pelo esforço e as melhorias realizadas pelos estudantes, que em cada semana leem com ela. Recomenda-lhes que leiam em casa (...).*

Ymbert, M. & Rodríguez, J. (2011). A leitura dialógica na Comunidade de Aprendizagem 'Amistat'. *Suplemento Escuela*, 2, 3-4.

<https://www.comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/102/c2ece2ac5d8e09bdd552d1a8145158b3.pdf> [Recuperado 26-07-2020]

A Leitura Dialógica tem como base o amplo pilar das bases teóricas que fundamentam a aprendizagem dialógica. Como vimos noutros módulos, autores fundamentais nas Ciências da Educação (Vygotsky, Wells, Rogoff ou Bruner, entre outros) salientam o papel do diálogo e das interações em toda a aprendizagem, incluindo a leitura.

Por outro lado, as contribuições de Noam Chomsky (1997), na sua *Teoria da Gramática Universal*, justificam uma conceção universal da língua, segundo a qual todas as crianças, ao nascer, têm os mesmos dotes linguísticos básicos (gramática universal). Aubert e outros sublinham esta contribuição relevante:

*As crianças de famílias com diferentes níveis socioeconómicos têm as mesmas capacidades de entender o significado de todas as frases e, conseqüentemente, de responder e participar em qualquer diálogo sobre qualquer área de conhecimento. Uma vez que o conhecimento da língua está registado na mente de todos, não existe qualquer limitação linguística para a entender* (Aubert, Flecha, García, Flecha, & Racionero, 2016).

Na mesma linha, tornam-se cruciais as contribuições do filósofo Jürgen Habermas. Na sua *Teoria da Ação Comunicativa*, (Habermas, 2001) sublinha que todas as pessoas, independentemente da sua formação, nível académico, etc., têm competência de língua e ação, pelo que podem estabelecer interações comunicativas com outras pessoas e contribuir com argumentos para o diálogo, para chegar a entendimentos e alcançar acordos.

Outra contribuição teórica importante tem origem em Mikhail Bakhtin (1986). Este apresenta a ideia de que as pessoas não existem para além do diálogo e que, em cada diálogo contribuimos com os diálogos que tivemos com outras pessoas previamente e, ainda, que o novo diálogo que temos fará parte do seguinte, criando uma cadeia de diálogos.

Esta cadeia deve recordar-nos que os nossos estudantes entram nas aulas com os diálogos com os quais se socializaram em vários contextos. Na leitura, as pessoas colocam no diálogo os seus diálogos prévios e são criados os significados nesta experiência dialógica sobre um texto. A leitura e a interpretação são enriquecidas nesta interpretação individual conectada ao coletivo, aos diálogos das outras pessoas.

Para além destas referências teóricas, contamos com um número crescente de investigações sobre a importância da relação das famílias e da comunidade com a escola, no processo de aprendizagem. Por exemplo, desde o ano 1983, está a ser desenvolvido na Universidade de Harvard, o designado *Harvard Family Research Project*<sup>1</sup>. Trata-se de um estudo centrado em analisar os benefícios que a participação familiar e comunitária tem no sucesso académico das crianças e jovens, especialmente no caso dos que provêm de meios mais vulneráveis. Através do estudo *Home School*

---

1. Página web do Harvard Family Research Project: <http://www.hfrp.org/> [Recuperado 26-07-2020]



*Study of Language and Literacy Development*, demonstrou-se que o apoio familiar, dentro e fora da escola, tem mais influência no desenvolvimento das competências comunicativas precoces, do que o nível socioeconómico das famílias ou o ambiente cultural de origem.

Este é um aspeto chave. Desde as abordagens reprodutivas, que se negava a capacidade da educação para transformar e superar as situações de desigualdade. Pelo contrário, considerava-se que a educação não fazia mais do que as reproduzir ou reforçar. Os resultados de estudos, como o desenvolvido na Universidade de Harvard, quebraram este determinismo: a participação e a cooperação entre família, escola e comunidade podem fazer a diferença, elevar os níveis de sucesso educativo e acelerar o desenvolvimento das competências para a leitura dos alunos e alunas.

Em suma, as investigações de primeira linha a nível mundial já demonstraram que a promoção de atividades culturais, que aumentam as interações entre os estudantes, assim como com os docentes, a família e outros membros da comunidade, têm repercussões cruciais na aceleração da aprendizagem e na aquisição e desenvolvimento da competência comunicativa entre os estudantes.

#### **Para aprofundar sobre Leitura Dialógica**

Aguilar, C., Alonso, M., Padrós, M. & Pulido, M.A (2010). *Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 67(24,1), 31-44. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419180003.pdf>

Llopis, A., Villarejo, B., Soler, M., & Álvarez, P. (2016). (Im) Politeness and interactions in Dialogic Literary Gatherings. *Journal of Pragmatics*, 94, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2016.01.004>

Racionero S. & Padrós, M. (2010) The Dialogic Turn in Educational Psychology. *Journal of Psychodidactics*, 15(2), 143-162.

Soler, M. (2001). *Dialogic reading. A new understanding of the Reading event*. Unpublished PhD Thesis, Harvard University.

## 8.2.2 Extensão do tempo de aprendizagem

A extensão do tempo de aprendizagem consiste numa Ação Educativa de Sucesso, para a inclusão educativa (Flecha, 2015).

Estudos prévios, tal como o realizado por Creemers e Reezigt (1996) evidenciam uma correlação positiva entre o aumento do tempo de aprendizagem, sobretudo do destinado à aprendizagem instrumental (matemática, língua, ciências...), e os resultados académicos dos estudantes. O seu trabalho (realizado desde há quase vinte anos) mostra que as escolas mais eficazes são as que garantem mais tempo de aprendizagem.

Nas Comunidades de Aprendizagem, a extensão do tempo de aprendizagem é aquela que vai para além do horário escolar normal, através de ofertas formativas para todos os alunos e alunas de Ações Educativas de Sucesso (tertúlias dialógicas ou biblioteca tutorada onde são realizadas tarefas escolares, resolução de dúvidas, otimização da aprendizagem em algum aspeto ou matéria mais concreta, etc.). Isto oferece a possibilidade de acelerar aprendizagens e, ao mesmo tempo, ajuda as crianças mais desfavorecidas ou com maiores dificuldades a obter melhores resultados. Nestes espaços, participam adultos (docentes e/ou voluntários e voluntárias) que favorecem a aprendizagem, uma vez que aumenta o número e a qualidade das interações. Esta extensão contribui significativamente para reduzir as desigualdades educativas, respondendo às dificuldades de aprendizagem e fornecendo apoio adicional para permitir que os estudantes se envolvam em atividades de aprendizagem em mais momentos.

É o caso da Biblioteca Tutorada, que se prolonga para além do horário escolar normal (de tarde ou durante os fins de semana), para que os estudantes (e suas famílias) disponham de um espaço de aprendizagem, livremente acessível e gratuito. Embora seja possível apresentar vários formatos, o aspeto importante é que se cria um espaço aberto à comunidade, onde todas as pessoas (sobretudo os alunos e alunas) podem encontrar recursos para aprender e trabalhar as matérias instrumentais, com o apoio de todas as pessoas que colaboram neste espaço.

Se, por exemplo, uma escola que se transforma em Comunidade de Aprendizagem sonha em dispor de um espaço para que os estudantes possam fazer os trabalhos de casa, a comunidade educativa pode chegar a um acordo, por consenso, que isto é uma prioridade, uma vez que não existe nenhum espaço como esse no bairro. Então, abrir a biblioteca da escola ao bairro pode ser uma forma de garantir que a escola coloque os seus recursos à disposição dos alunos, alunas e das suas famílias, para que possam ir para esse espaço depois da escola.

Neste exemplo, pode acontecer que as famílias vão à escola (à biblioteca) para acompanhar os seus filhos e filhas enquanto estes fazem os trabalhos. Noutros casos - nas escolas que são Comunidades de Aprendizagem - são os voluntários e voluntárias que se encarregam de abrir a Biblioteca Tutorada, para ajudar quem precisa.

Os horários podem ser muito diversificados, tal como as suas atividades. Algumas Bibliotecas Tutoradas abrem ao fim de semana, outras à tarde ou durante as férias. Além disso, as atividades podem ser: ler um livro, fazer os trabalhos de casa ou tirar dúvidas, ou até jogar xadrez, aprender línguas, etc.

### Exemplos de melhoria das aprendizagens

[...] Maria, uma aluna com problemas de equilíbrio emocional, conseguiu, com as atividades complementares, que realizou na biblioteca tutorada, adquirir competências leitoras e de escrita, que não tinha conseguido alcançar durante as atividades de sala de aula.

[...] Jesus, um aluno um pouco “mexido”, através de leituras partilhadas de contos tradicionais andaluzes com um docente, regularizou a sua fluidez leitora. Além disso, esteve em várias sessões com a sua mãe, que ia à biblioteca tutorada para melhorar os seus níveis de leitura.

Molina, A. & Barrera, E. (2011). A biblioteca ‘Fantasía’ como espaço transformador de desigualdades. *Suplemento Escuela*, 2, 6-7.  
<https://www.comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/102/c2ece2ac5d8e09bdd552d1a8145158b3.pdf> [Recuperado 26-07-2020]

Quantas mais atividades de aprendizagens instrumentais forem implementadas na escola, mais tempo os estudantes podem dedicar à aprendizagem e assim obter melhores resultados e sucesso educativo.

### O exemplo da Biblioteca Fantasia – CEIP Andaluza

Podemos encontrar um exemplo de Biblioteca Tutorada no CEIP da Andaluza. Nesta escola, foi decidido que uma das ações, que se pretendia realizar depois da transformação em Comunidade de Aprendizagem, era o prolongamento do tempo de aprendizagem. Para tal, decidiram que queriam tornar a biblioteca da escola num espaço aberto à comunidade. E elegeram-na a “Biblioteca Tutorada” para fazê-lo. Os eixos de atuação, que foram definidos para organizar as atividades e os recursos disponíveis através da biblioteca foram:

- Biblioteca escolar como centro de recursos para o ensino e aprendizagem;
- Desenvolvimento da alfabetização informativa e de competências de investigação;
- Promoção e desenvolvimento da leitura e da escrita;
- Apoio e assessoria ao currículo;
- Biblioteca como espaço compensador de desigualdades, centro de dinamização e de extensão cultural;
- Organização e gestão da biblioteca escolar.

Molina, A. & Barrera, E. (2011). A biblioteca ‘Fantasía’ como espaço transformador de desigualdades. *Suplemento Escuela*, 2, 6-7.  
<https://www.comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/102/c2ece2ac5d8e09bdd552d1a8145158b3.pdf> [Recuperado 26-07-2020]

### 8.2.3 Comissões mistas de trabalho

Como foi explicado no módulo 3, as comissões mistas são formadas pelos alunos e alunas, famílias, docentes, voluntariado e/ou outros profissionais de educação (integrando a diversidade de perfis, que compõem a comunidade educativa). As comissões mistas encarregam-se de realizar as transformações, direcionadas para Ações Educativas de Sucesso, cuja implementação na escola havia sido decidida. Estas comissões, aprovadas pelo Conselho Pedagógico, organizam-se tendo em conta as prioridades e necessidades que a escola apresentou para um desenvolvimento das Ações Educativas de Sucesso e, encarregam-se de as realizar, coordenar, supervisionar e avaliar de maneira sistemática. Recordamos algumas das comissões mistas que podem existir: Comissão de voluntariado, comissão de aprendizagem, comissão de convívio, comissão de comunicação, comissão de ambientação, comissão de relação com o meio, comissão de reivindicações, comissão da biblioteca, etc.

As comissões mistas permitem uma abertura continuada a novas propostas e mudanças, mediante debates, consensos, diversidade de opiniões, partindo de todas as perspetivas, sem imposição das situações de poder ou de profissionais da educação.

#### Para aprofundar

Flecha, R., & Soler, M. (2013) Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 451-465. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.819068>.

INCLUD-ED Consortium (2009). *Actions for Success in schools in Europe*. European Commission.

Padrós, M., García, R., de Mello, R. & Molina S. (2011). Contrasting scientific knowledge with knowledge from the lifeworld: The Dialogic Inclusion Contract. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 304-312 <https://doi.org/10.1177%2F1077800410397809>

García-Carrión, R., Molina-Luque, F., & Roldán, S. M. (2018). How do vulnerable youth complete secondary education? The key role of families and the community. *Journal of Youth Studies*, 27(14), 701-716. <https://doi.org/10.1080/13676261.2017.1406660>

Girbés-Peco, S., Renta, A.I., De Botton, L., & Álvarez, P. (2018). The Montserrat's neighbourhood dream: involving Moroccan residents in a school-based community development process in urban Spain. *Social & Cultural Geography*, 21(5). <https://doi.org/10.1080/14649365.2018.1509112>

Iñiguez Berrozpe, Tatiana; Elboj Saso, Carmen; Flecha, Ainhoa; Marcaletti, Francesco. (2020). Benefits of adult education participation for low-educated women. *Adult Education Quarterly*, 70(1), 64-88. <https://doi.org/10.1177/0741713619870793>

Soler, M.; Morlà-Folch, T.; García-Carrión, R.; & Valls, R. (2020). Transforming rural education in Colombia through family participation: the case of school as a learning community. *Journal of Social Science Education*, 18(4-2020), 67-80. <https://doi.org/10.4119/jsse-3251>

## 8.3 Bibliografia

- AUBERT, A., FLECHA, A., GARCÍA, C., FLECHA, R., & RACIONERO, S. (2016). *Aprendizagem dialógica na Sociedade da Informação*. EdUFSCar.
- BAKHTIN, M. (1986). *Problemas de la poética de Dostoievski*. Fondo de Cultura Económica.
- BRAGA, F., & MELLO, R. (2014). Comunidades de Aprendizagem e a participação educativa de familiares e da comunidade: elemento-chave para uma educação de êxito para todos. *Educacao Unisinos* 18, 165-175.
- CHOMSKY, N. (1977). *El lenguaje y el entendimiento*. Seix Barral.
- CREEMERS, B. P. M., & REEZIGT, G. J. (2006). School level conditions affecting the effectiveness of instruction. *School Effectiveness and School Improvement. An International Journal of Research, Policy and Practice*, 7(3), 197-228. <https://doi.org/10.1080/0924345960070301>
- DÍEZ, J.; GATT, S. & RACIONERO, S. (2011). Placing Immigrant and Minority Family and Community Members at the School's Centre: the role of community participation. *European Journal of Education*, 46(2), 184-196. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2011.01474.x>
- EPSTEIN, J. L. (1983). Longitudinal effects of family-school-person interactions on student outcomes. In A. Kerckhoff (Ed.), *Research in sociology of education and socialization* (pp. 101-128). Greenwich, CT: JAI.
- FLECHA, R. (ED.) (2015). *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. Springer.
- FLECHA, R., SOLER, M., & VALLS, R. (2008). Lectura dialógica: Interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana De Educación*, 46(1), 71-88.
- GATT, S., OJALAB, M., & SOLER, M. (2011). Promoting social inclusion counting with everyone: Learning Communities and INCLUD-ED. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 33-47. <https://doi.org/10.1080/09620214.2011.543851>
- GARCÍA, E. (2002). *Student cultural diversity. Understanding and meeting the challenge*. Houghton Mifflin Company.
- GARCIA, L., & RÍOS, O. (2014). Participation and family education in school: Successful educational actions. *Studies in the Education of Adults*, 46(2), 177-191. <https://doi.org/10.1080/02660830.2014.11661665>
- GROLNICK, W. S., KUROWSKI, C. O., & GURLAND, S. T. (1999). Family processes and the development of children's self-regulation. *Educational Psychologist*, 34(1), 3-14.
- HABERMAS, J. (1981). *Theory of Communicative Action, Volume One: Reason and the Rationalization of Society*. Beacon Press.
- HENDERSON, A., & MAPP, K. L. (2002). *A new wave of evidence. the impact of school, family, and community on student achievement. Annual synthesis*. National Centre for Family & Community Connections with Schools. Institute of Education Sciences.
- HILL, N. E., & TAYLOR, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 161-164.
- HOOVER-DEMPSEY, K. V., BATTIATO, A. C., WALKER, J. M. T., REED, R. P., DEJONG, J. M., & JONES, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 195-209. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603\\_5](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603_5)
- INCLUD-ED CONSORTIUM (2009). *Actions for success in schools in Europe*. Brussel: European Commission.
- POMERANTZ, E. M., GROLNICK, W. S., & PRICE, C. E. (2005). The role of parents in how children approach school: A dynamic process perspective. In A. J. Elliot., & C. S. Dweck. (Eds.), *The handbook of competence and motivation* (pp. 259-278). Guilford.
- VIEIRA, L.F., & MELLO, R. (2018). Leitura dialógica de jovens e adultos: atuações educativas de êxito em uma Comunidade de Aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE.UFES*, 20(48), 69-90.
- WEISS, H. (2005). *Research and evaluation of family involvement in education: What lies ahead?*. Annual American Educational Research Association.