

ELO
Julho 2011 **18**

Revista do
Centro de Formação
Francisco de Holanda

A CIDADANIA E A DEMOCRACIA NAS ESCOLAS



Centro de Formação Francisco de Holanda

FICHA TÉCNICA

Director	Jorge do Nascimento Pereira da Silva
Coordenador	Francisco Teixeira - Jorge Nascimento
Conselho Científico	Almerindo Janela Afonso – Universidade do Minho Carlinda leite – Universidade do Porto Fernando Ribeiro Gonçalves – Universidade do Algarve José Augusto Pacheco – Universidade do Minho Manuela Esteves – Universidade de Lisboa
Conselho Redactorial	Jorge do Nascimento Pereira da Silva Agostinho Ferreira António Oliveira Sousa Francisco Teixeira Manuel Alves Barbosa Maria Lucinda Palhaes da Cunha Bessa
Capa	Pedro Almeida
Maquetagem	Francisco Teixeira
Propriedade e edição	Centro de Formação Francisco de Holanda Escola Secundária Francisco de Holanda Alameda Dr. Alfredo Pimenta 4814-528 Guimarães cfaecff@cffh.pt www.cffh.pt 253 513 073
ISBN	972-96465
Impressão	Gráfica Covense, Ldª Polvoreira - Guimarães
Número	Revista ELO 18 – Julho de 2011
Tiragem	200 Exemplares
Apoios	ME

ÍNDICE

NOTA DE ABERTURA -----	11
<i>Jorge do Nascimento</i> <i>Director do CFFH</i>	
ESCOLA, IGUALDADE E AUTONOMIA -----	15
<i>João Formosinho,</i> <i>Joaquim Machado</i> <i>IE - Universidade do Minho</i>	
LIDERANÇA SINGULAR NA ESCOLA DEMOCRÁTICA: AMEAÇAS E CONTRADIÇÕES -----	27
<i>Leonor Lima Torres</i> <i>IE - Universidade do Minho</i>	
FAZER A ESCOLA ACONTECER: A COLABORAÇÃO CRIANÇAS-PROFESSORES-PAIS COMO PRÁTICA DE CIDADANIA -----	37
<i>Teresa Sarmento</i> <i>IE - Universidade do Minho</i> <i>Ilda Freire</i> <i>ESEB - Instituto Politécnico de Bragança</i>	
DESÍGNIOS PARA UM CURRÍCULO DEMOCRÁTICO -----	51
<i>José Carlos Morgado</i> <i>IE-Universidade do Minho</i> <i>Ana Margarida Gonçalves</i> <i>EB 2,3 de Gil Vicente, Guimarães</i>	
A ESCOLA, ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DE CIDADANIA? -----	67
<i>Victorino Costa</i> <i>ESE Fafe</i>	
O GOSTO E O DESGOSTO DA ESCOLA CIDADANIA, DEMOCRACIA E LÓGICAS DE PARTICIPAÇÃO JUVENIL NAS ESCOLAS -----	77
<i>Elisabete Ferreira,</i> <i>Amélia Lopes</i> <i>FPCEUP</i>	

FAZER A ESCOLA ACONTECER:

A COLABORAÇÃO CRIANÇAS-PROFESSORES-PAIS COMO PRÁTICA DE CIDADANIA

Teresa Sarmento

IE - Universidade do Minho

Ilda Freire

ESEB - Instituto Politécnico de Bragança

INTRODUÇÃO

O exercício da cidadania é hoje entendido como um dever e um direito a usufruir em qualquer contexto educativo. No interior da escola todos os seus protagonistas são convidados a exercitar práticas de cidadania. Não se exclui ninguém, mesmo os mais pequenos interlocutores têm o direito a participar nas decisões que, por alguma razão, possam ter influência na sua vida académica. A cidadania da criança constitui-se deste modo como um desafio à mudança das estruturas políticas, educativas e sociais, à transformação das instituições e à renovação cultural (Sarmento, T. 1999).

As relações que se estabelecem no interior das instituições educativas podem ser determinantes para dar voz e visibilidade à criança. Se até há décadas atrás as fronteiras entre a escola e as famílias estavam claramente definidas e fechadas cada uma em si, actualmente, e tendo em linha de conta a relevância da cidadania, torna-se pertinente efectivar práticas de colaboração que impliquem a co-responsabilização de todos (pais, professores e comunidade) na educação. De uma relação conturbada e frágil (Montandon e Perrenoud, 2001) há assim a possibilidade de passar a revelar-se uma relação entre a escola e os pais, melodiosa e refinada, ainda que não generalizada a todos os casos.

A escola faz parte da vida quotidiana das famílias e, nos dias que correm, a gestão partilhada da instituição escolar é uma realidade cada vez mais assumida, contribuindo para uma cooperação mais estreita entre todos os actores directamente envolvidos. As vantagens desta proximidade são inúmeras e manifestamente positivas para o bom desenvolvimento educativo.

A existência de relações harmoniosas entre a comunidade educativa, a escola, as crianças e a família está dependente da capacidade de entendimento e de comunicação entre todos. Deve, por isso, basear-se

num processo de respeito mútuo, de tolerância e de reconhecimento dos diversos pontos de vista, com o intuito de proporcionar aos educandos melhores condições de aprendizagem e conduzindo ao sucesso escolar. Pais e professores comprometem-se, agora, com um diálogo profícuo e uníssono em prol de uma educação de qualidade.

Ora, a relação escola-pais, aparentemente mais fortalecida, faz prevalecer a ideia de que a escola possibilita a existência de uma participação efectiva e activa dos pais em actividades educativas. Pois bem, por via legislativa, a tutela incentiva esta parceria, porém, os estudos mostram que quando a participação dos pais “é estipulada ou encorajada pela lei, permanece fraca ou ilusória” (Montandon, 2001:157). Esta ideia de ilusão, segundo o autor, acontece quando se pensa que: (i) há participação parental só porque os pais se fazem representar nos órgãos pedagógicos e de gestão das escolas, (ii) estão representadas as famílias de todas as classes sociais, (iii) a participação dos pais é *real*, quando, em contrapartida, “o papel que os profissionais os deixam desempenhar parece-se em muitos casos com o de figurantes” (*ibid*:157). Salienta-se que a relação escola-pais existe em todas as instituições escolares embora só se concretize efectivamente num número reduzido de escolas. Por um lado, para que a parceria escola-pais seja sustentada por uma ligação mais efectiva, será necessário que a escola crie oportunidades de participação e se abra sem reservas à família e à comunidade, permitindo um envolvimento real nas suas actividades. Por outro lado, os pais também devem mostrar uma postura de abertura e estarem disponíveis para estabelecer e manter essa relação.

Acreditamos que esta relação poderá contribuir para tornar mais democráticas as escolas e tornar o seu público num interventor mais autónomo e, como tal, mais cidadão.

Neste artigo parte-se de uma análise sobre as novas realidades sociais e os diferentes sentidos atribuídos à educação, para depois se reflectir nos valores educativos actuais e nas práticas congruentes com essas finalidades. A cidadania, bem como a autonomia, surgem assim como conceitos centrais a partir dos quais cada comunidade educativa encontra razões para *Fazer a Escola Acontecer*.

NOVOS SENTIDOS DA EDUCAÇÃO: CONSTRUINDO A CIDADANIA DAS CRIANÇAS

Se em tempos idos a escola era tida como objecto de posse de um conjunto de professores a quem cabia difundir os saberes construídos externamente, saberes esses transmitidos de uma forma normalizada, nos nossos dias, numa sociedade democrática que apela à participação, aquela representação social não tem mais espaço de aceitação. Tida como uma agência de desenvolvimento das comunidades, construída com estas e ao serviço das mesmas, esta alteração de posições comporta igualmente alteração de papéis, alteração de perspectivas, alteração de funções, alteração inclusivamente de agentes educativos e de elementos activos na escola. A complexificação das finalidades e da organização da escola acompanha, de resto, a complexificação que se verifica nos vários cenários sociais, pelo que nos importa, nesta altura, analisar aqueles que intervêm mais directamente na educação das crianças.

Comecemos por analisar algumas perspectivas sobre a agência da criança. Para se assumir verdadeiramente a cidadania da criança é importante ouvir a sua voz e valorizar a sua participação no mundo que a rodeia, afirmando valores e os direitos das crianças. A atribuição de importância à voz da criança (dos alunos em geral) é uma novidade recente no campo da educação. A participação nas decisões que se prendem com a sua vida está progressivamente a ser incrementada nos diferentes contextos em que habita.

Ouvir as crianças de forma apropriada envolve mudanças significativas em muitas práticas, estruturas sociais e institucionais (Roche, 1999). Dar voz às crianças e ouvir a sua opinião é relevante para a construção da cidadania na infância e, entre outros pressupostos, envolve a implicação do adulto “numa prática com crianças e adolescentes na qual lhes é dada informação adequada, na qual eles podem expressar os seus pensamentos e sentimentos acerca do assunto em questão, num tempo e espaço adequado” (*ibid*:57). Como os adultos e as crianças têm uma relação de interdependência na aprendizagem da ambivalência da infância actual (Jans, 2004), estas também estão interdependentes no processo de aprendizagem da sua cidadania.

Cockburn (1998, *cit in* Jans, 2004) vê esta interdependência como o ponto de partida para a concepção de cidadania infantil, pois ao reconhecer esta mútua dependência a posição social da criança é menos problemática e, deste modo, a cidadania da criança torna-se um facto, deixando de ser uma utopia. Deste modo Jans (2004) faz sobressair a ideia de que a cidadania da criança não pode ser declinada, ao considerar-se

que esta só poderá ser atingida quando a criança tiver os mesmos direitos que os adultos. Ora, e tendo a noção clara de que ser cidadão não se confina apenas aos direitos confeccionados e conferidos pelo Estado, sendo imprescindível a valorização da participação como princípio básico para a configuração da cidadania, este pensamento deixa de ter força. Se pensarmos que só se pode exercer o direito de voto a partir dos dezoito anos, teríamos uma longa espera e a criança jamais seria considerada cidadã completa. Assim, e corroborando a opinião de Soares (2005), pensamos que a questão do exercício real de direitos de participação social terá que ser equacionada na promoção e valorização da cidadania infantil. Jans (2004) é de opinião que para perspectivarmos uma cidadania ao *tamanho* da criança não se deve descurar o carácter lúdico que envolve as suas brincadeiras. Deste modo, a cidadania não deve resumir-se a um conjunto de responsabilidades. A criança assume determinadas responsabilidades enquanto brinca e como tal é importante saber que a criança pode ser chamada a qualquer momento para participar e opinar. Encarar a cidadania como uma identidade, uma pertença a um local, também não é o melhor caminho para descrever a cidadania infantil (Jans, 2004), pois quando esta cidadania está conectada com as tradições culturais e sociais em locais onde estas não existam ou estejam escamoteadas, a criança não pode ser considerada cidadã. A criança possui capacidade para se aliar a uma identidade civil e, ao fazê-lo liga-se essencialmente a símbolos, valores e normas que caracterizam tal identidade. Devido a isto e à forma como se adaptam ao meio ambiente onde se inserem, algumas formas de cidadania podem facilmente estar ao seu alcance.

Não querendo que a imagem de *criança-cidadã* seja apenas uma miragem, é necessário promover uma real cidadania da criança tendo em mente que este cenário é um processo marcado por desigualdades e obstáculos (Soares, 2005). Por um lado, têm que se ultrapassar os impedimentos que existem nas relações entre adultos e crianças, como é o caso do controlo e da regulação e, por outro, tem-se de ponderar as diferenças estruturais de natureza social e económica, que acarreta implicações relevantes na visibilidade das crianças e na organização do seu dia-a-dia (Soares, 2005). Como tal, é fundamental pensar na criança como uma pessoa detentora dos seus direitos, que é um ser social e que, por isso acaba, inclusivamente, por dispor de uma cidadania que pouco difere da do adulto.

Na sua dimensão social, a valorização da *criança-cidadã* ganha uma maior amplitude quando se considera a capacidade de compreender os sentimentos, intenções, percepções, pensamentos e comportamentos de outras pessoas, bem como a capacidade para compreender interações em diversas situações, para prever comportamentos considerando os diversos contextos sócio-culturais e as diferentes características pessoais.

É, por isso, premente que a criança seja reconhecida como pessoa/cidadã com competências para exercer direitos e liberdades fundamentais. Porém, e reconhecendo que o sucesso da tarefa não é fácil e, por vezes, está envolta em constrangimentos, não devemos esquecer que a infância assume contornos diferentes de acordo com as características das famílias e da própria sociedade onde estão inseridas, o que, por vezes, pode condicionar o *acesso* à cidadania que se deseja.

Esta perspectiva de cidadania para a infância terá sempre implícita a noção de promoção da participação infantil (Soares, 2006; Tomás, 2007) “considerando as crianças como actores participativos nas relações sociais, fundamentalmente implicadas no processo de relação social” (Tomás, 2007:131). Importa concretizar esta noção e formar cidadãos participativos e socialmente comprometidos.

A FAMÍLIA ENQUANTO PRIMEIRO CONTEXTO SOCIALIZADOR DA CRIANÇA

A actual sociedade é caracterizada pela sua versatilidade. Ela atravessa momentos de mudança que criam novos cenários sociais. A família, responsável pelo comportamento dos Homens enquanto pessoas, e dos povos enquanto colectividades organizadas, um dos elementos centrais e basilares de todas as sociedades, sendo mesmo a mais antiga instituição social, não ficou indiferente perante as transformações *societais*. Foram muitas as transformações que a família sofreu nos tempos mais recentes: (i) a crescente privatização da sua natureza (ii), a progressiva redução da sua dimensão, (iii) a diminuição gradual das suas funções e (iv) a igualitarização dos papéis sociais no seu interior (Cruz, 1997).

Quando, hoje, falamos de família temos que nos referir a uma realidade multifacetada – as suas finalidades, o seu tempo de interacção, os seus espaços de intervenção -, organizada em diferentes modalidades - famílias monoparentais (um progenitor e os filhos); famílias reconstruídas (os meus, os teus e os

nossos); famílias comuns (pai - mãe - filhos) -, com códigos intra e inter relacionais e com funções educativas que não são já as mesmas de há poucas décadas atrás.

As famílias têm hoje dimensões reduzidas, o que comporta inevitavelmente implicações no campo educativo. Com a diminuição do número de filhos – normalmente um ou dois com uma diferença média de idades de três anos e meio -, algumas práticas educativas informais que se realizavam no interior das famílias não encontram, hoje, as mesmas possibilidades de desenvolvimento. Os brinquedos que se partilhavam entre irmãos de idades muito próximas, a solidariedade e cumplicidade na realização dos trabalhos escolares, a responsabilidade atribuída aos irmãos mais velhos na socialização dos mais novos com outras crianças e, inclusivamente, no seu acompanhamento e guarda, não se verificam actualmente da mesma forma nestes contextos.

Todas estas situações fazem baixar as condições para a construção de determinados valores sociais dentro da própria família, valores esses que continuam fundadores de um equilibrado desenvolvimento individual e comunitário. A solidariedade, a partilha, a tolerância, a convivência não têm as mesmas condições para serem efectivadas entre irmãos, o que comporta repercussões na educação destas crianças, repercussões essas que a escola não pode ignorar.

A organização do tempo familiar é outra condicionante não displicente na análise das questões educativas. Organizadas essencialmente numa base nuclear, distantes geograficamente dos outros núcleos familiares de raízes comuns, as redes de apoio existentes nas famílias alargadas, deixam de se efectivar. Assim, aumenta a necessidade de os pais procurarem outros suportes para o acompanhamento das crianças nas horas desfasadas dos horários de trabalho com os horários escolares.

Aos poucos e poucos os papéis familiares adquirem novo estatuto e “em muitas partes do mundo, as mulheres estão a exigir maior autonomia em relação ao passado e a entrar no mundo laboral em grande número” (Giddens, 2002:17), não só para se valorizarem profissionalmente, mas na tentativa de ajudarem no sustento da família, o que traz novos problemas e novas necessidades. Neste contexto, parece que a dimensão profissional se tornou, sociologicamente falando, mais importante que a própria dimensão familiar. A participação da mulher em actividades sociais fora de casa (emprego, associativismo, culturais e/ou recreativas

e outras) é progressivamente maior, não sendo essa realidade ainda acompanhada, no entanto, pela reorganização de execução das tarefas domésticas, pelo que o tempo passado em comum em casa, acaba por ser, muitas vezes, vivido num grande clima de tensão.

Ao mesmo tempo, confrontados com estas realidades a par de um maior investimento na educação das crianças, os pais procuram criar outras situações empreendedoras de comunicação e aumentam as suas expectativas de que nas escolas se valorizem também estas dimensões educativas. As expectativas das famílias face aos serviços prestados pelas escolas são, assim, de vária ordem: por um lado, sociais, por outro, de ordem pedagógica. As famílias esperam que as escolas as ajudem a resolver os problemas de atendimento e bem-estar às suas crianças nas horas em que há desfasamento de horários entre pais e filhos, valorizando processos de socialização qualificados. Ao mesmo tempo, conscientes da relação entre educação e desenvolvimento individual e colectivo, têm elevadas expectativas nos percursos académicos dos seus filhos.

Esta instituição de socialização primária é de vital importância para o indivíduo ao assumir um protagonismo evidente na transmissão cultural e social, porém, estruturas familiares sólidas e coesas encontram-se cada vez em menor número. No panorama social actual, há famílias que não passam de mera ilusão e que cada vez mais se demitem das suas responsabilidades. De facto, e olhando para todas estas modificações, parece que a família se *eclipsou*, já não desempenha as mesmas funções de outros tempos, ou seja, existe um enfraquecimento da sua capacidade socializadora, que em parte se fica a dever às súbitas alterações emocionais com que se transmitem os conteúdos de socialização (Tedesco, 2000; Fernández Enguita, 2001) e às mais variadas opções.

De acordo com Tedesco (2000), a carga afectiva com que se educa a criança, actualmente, é deveras diferente da de outrora, talvez por ser impulsionada quer pelos diversos grupos, quer pelas múltiplas opções pré-definidas a que a criança é exposta e que tendem a modificar-se rapidamente. Com todas estas mudanças a processarem-se a um ritmo estonteante, essa agência de socialização primária torna-se incerta nas suas modalidades de constituição, claudica na sua missão de educação e remete para a escola grande parte das suas responsabilidades, inclusive a de custódia (Fernández Enguita, 2001). Não é novidade afiançar que “as famílias dependem cada vez mais de outras instâncias para socializar as crianças nas práticas de cidadania” (Barbosa,

2006:72). As famílias começam a transferir para a escola a maior parte das responsabilidades que lhe pertenciam tradicionalmente, como a educação dos seus filhos. Assiste-se concomitantemente a uma “crise da família e da comunidade como instituições com responsabilidades” (Fernández Enguita, 2001:88), ou seja, a sua capacidade socializadora está posta em causa, está em aparente crise. Segundo o autor, as instituições de socialização da infância estão retraídas, inibidas e perderam aquela capacidade de “domesticação, disciplina e moralização” (*ibid*: 88), o que contribui para aumentar a necessidade e a carga relativa da escola.

Verificada a baixa possibilidade de educar por parte da família, empurram-na para a escola, que procura resistir a este enfraquecimento. À escola começam a ser exigidas novas funções diferentes da tradicional instrução e aprendizagem. Este novo sentido acarreta novas competências profissionais e inovadoras práticas pedagógicas. O papel do professor torna-se assim muito influente na formação do carácter e do espírito das novas gerações. Cabe ao professor e aos seus parceiros (comunidade educativa em que se integra a família) favorecer a mudança e a compreensão, contribuindo para o bem-estar presente e futuro das crianças.

A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NAS ESCOLAS: UM DIREITO E DEVER DE CIDADANIA

Os novos conceitos e perspectivas sobre a educação na actualidade, no mundo ocidental, decorrem da consciência dos direitos dos cidadãos.

A participação é identificável como o principal direito na área da cidadania. O que se passa no espaço público, com a vida das pessoas em comunidade, tem que decorrer de actos pensados, projectados pelos próprios cidadãos. Assim, estes deixam de poder ser actores sociais passivos no desenvolvimento de uma comunidade para se assumirem como autores da construção dessa mesma comunidade.

Estas são realidades sociais novas, pelo que não se pode continuar a entender a escola como prestadora de favores às famílias que se confrontam com dificuldades de assumirem funções educativas com os seus filhos, mas como uma **parceira activa na educação da comunidade em que está inserida.**

Uma participação activa e responsável, bem como um envolvimento efectivo dos pais nas actividades da escola, possibilita-lhes um maior conhecimento acerca dos seus papéis e das suas competências e

proporciona-lhes mais influência para melhor participarem no processo de desenvolvimento e de escolarização dos seus educandos.

Deste modo, podemos referir que a construção social e democrática da autonomia da escola impõe que se ampliem os espaços de interacção, se partilhem decisões e sentidos inerentes à lógica organizacional, o que pode implicar a escolha de espaços e tempos de participação activa onde se pode realizar o exercício de cidadania na vida das escolas por parte dos pais.

Importa, pois, refazer o relacionamento entre a família e a escola, na base do diálogo construtivo, numa analogia de confiança, pois assim se poderá diminuir a distância existente entre ambos. Num ambiente de coesão pode estabelecer-se uma relação de amizade e entreajuda, possibilitando-se uma vivência plena da criança que deixa de ter uma dupla aprendizagem e educação – em casa e na escola - para ter uma aprendizagem e educação convergentes.

OS NOVOS PAPÉIS DA ESCOLA

Estes novos sentidos da escola opõem-se à conservação da cultura de isolamento que a tem caracterizado ao longo de muitas décadas: nos jardins-de-infância e escolas do 1ºciclo, por serem de baixas dimensões e com grande dispersão geográfica; nos outros ciclos porque os professores se centram nos seus grupos disciplinares, uns e outras porque definem fronteiras claras com as comunidades. Se continuarem isoladas, as escolas continuarão confrontadas com a falta de recursos comumente apontada, com a mobilidade constante dos professores, com a sobre ocupação ou não ocupação, com as dificuldades de formação.

No entanto, a escola, aos poucos, vai rompendo as fronteiras rígidas que manteve em relação às comunidades em que se insere: os professores quebram as barreiras definitórias do seu espaço de acção e os pais passam, então, a ser assumidos como parceiros activos, integrantes do processo educativo. A conceptualização da educação das crianças constitui para todos nós, o direito e o dever de a projectarmos em conjunto.

A escola é hoje uma encruzilhada de culturas sociais, étnicas, religiosas. O respeito e a valorização dessa diversidade constitui um enriquecimento para a escola em diferentes dimensões. Um enriquecimento em termos curriculares, em termos de construção de competências sociais, em termos de conhecimentos, em termos de partilha do sentimento de que pertencemos a um mundo que não se confina ao espaço geográfico em que vivemos.

A escola é agora chamada a acolher os filhos das famílias que vêm “de fora”, procura fazer o seu acolhimento, ajudá-los na aprendizagem e inseri-los na comunidade educativa. Procura também desempenhar um papel relevante na preparação de todas as crianças na educação para a diversidade. Na atribuição de importância à diversidade, urge criar novas estratégias, novas respostas para promover o interesse, o sucesso educativo de todos os que pertencem à escola. É, pois, necessário educar na convivência, no respeito dos princípios democráticos, na interacção positiva, no incentivo de atitudes solidárias e tolerantes; ou seja, educar na cidadania. Neste cenário podemos afirmar que tanto as famílias como os professores assumem um papel central uma vez que tanto podem promover com o outro relações de afastamento como relações construtivas (Sarmiento, T. 2009). As suas atitudes, comportamentos e modos de pensar podem ser facilmente reproduzidas e imitadas pelo que se espera que estes educadores se assumam como mediadores interculturais.

Pensamos que os professores não devem estar sozinhos quando se pretendem desenvolver projectos que promovam a educação multicultural. Eles devem contar com a colaboração de outros parceiros, como os pais e a comunidade envolvente, e de outras instituições, contribuindo, deste modo, para que se assegure a igualdade e a dignidade de todos os envolvidos, essencialmente das crianças oriundas de outros países, e fomentando as identidades culturais de forma positiva.

Face à enormidade de solicitações e de recursos dos tempos actuais, as nossas crianças e jovens sobreevalorizam o directo, o imediato, pelo que será na articulação entre as aprendizagens escolares com as actividades do quotidiano que progressivamente a educação poderá ir abrindo diálogos e perspectivas, proporcionando desenvolvimento. As aprendizagens desejam-se activas, proporcionando às crianças desafios estimulantes e a manipulação de objectos; significativas, correspondendo aos interesses e reais necessidades das crianças; integradoras, relacionando-se com as vivências de cada um; diversificadas, permitindo o acesso a

uma variedade de recursos e a utilização de inúmeras estratégias; e socializadoras, garantindo uma formação pessoal, social e crítica consistente. Só com a integração de saberes se torna possível a compreensão da realidade como um todo integrado.

Estas perspectivas vão ao encontro dos quatro pilares identificados como prioritários para a educação para o século XXI apontados pela UNESCO, segundo os quais importa promover a aprendizagem para o conhecimento, o gosto de aprender a aprender, a aprendizagem do fazer, a valorização do aprender a ser e o aprender a viver juntos. A educação, hoje, apela à revalorização da acção directa, da construção, enfatizando valores sociais inultrapassáveis como sejam a democracia, a solidariedade, a partilha, a atenção ao outro, a alteridade. Nessa base, o diálogo entre culturas, a negociação sobre a participação de cada um ou de cada grupo sobre os espaços de partilha e as perspectivas a prosseguir são fundamentais para a colaboração activa na resolução dos problemas das nossas crianças, bem como para a realização de acções comunitárias promotoras de progresso.

A CONSTRUÇÃO DO PROJECTO EDUCATIVO COMO EXPLICITAÇÃO DA CIDADANIA DA ESCOLA

Será com base nesse diálogo, nessa negociação e nessa colaboração que emerge a possibilidade de construir uma escola autónoma e, como tal, cidadã. Autónoma porque singular, porque diferente de todas as outras, porque possui uma identidade própria que lhe é dada pelo grupo de pessoas que a habitam, pelo grupo de parceiros concretos com quem se inter-relaciona, pelo espaço geográfico concreto onde está localizada. Cidadã, porque viabiliza práticas de cidadania, porque experiencia e vive democraticamente, porque cria oportunidades de participação e de escuta.

A autonomia de cada escola terá que ser manifesta na construção de um projecto educativo partilhado.

Projecto educativo onde se clarifique a identidade e singularidade de cada escola, onde se explicitem os valores referenciais para o quotidiano de todos os elementos da comunidade educativa, o que implica de todos – pais, professores, alunos, outros - abertura, sentido de responsabilidade, reflexividade, capacidade de diagnóstico e de intervenção constante e contextualizada. Projecto educativo esse onde se definam as linhas

da educação, as prioridades a nível da instrução e da socialização das crianças, jovens e adultos dessa escola. Projecto educativo esse que reconheça que há interesses diferentes na comunidade educativa, interesses esses que precisam de ser respeitados para que a escola se possa assumir como o espaço de convivência normal, natural, empreendedora de cada um. No respeito pela diversidade de interesses se poderá congrega a participação de todos os membros da escola, salvaguardando, necessariamente, as competências específicas de cada grupo.

Os professores têm um saber especializado, têm competências educacionais próprias e áreas de intervenção específicas. Tal como os pais. Só no respeito mútuo será possível a uns e a outros conviverem em conjunto, partilhando os seus saberes, as suas histórias de vida, as suas ansiedades, as suas expectativas, de forma a tornar possível o bom desenvolvimento do projecto educativo. Este projecto educativo criará estratégias de inovação indo ao encontro das especificidades de cada comunidade.

Neste processo é determinante a inclusão de uma *praxis* que fomente a valorização das ideias e opiniões das crianças, da sua participação em diversas circunstâncias vivenciais e das suas decisões, entre outros aspectos.

Enquanto comunidade educativa, a escola fundamenta-se numa articulação entre os diferentes parceiros sociais – pais, grupos culturais e recreativos, autarquias, outros. Todos estes agentes são co-responsáveis pela educação das suas crianças pelo que a responsabilidade educativa é assim entendida como um dever de todos os cidadãos.

Assim, será na base do exercício dessa cidadania, assumindo a autonomia, que se fará a escola acontecer.

BIBLIOGRAFIA

- BARBOSA, Manuel (2006). *Educação e cidadania. Renovação da Pedagogia*. Amarante: Ágora.
- CRUZ, Manuel Braga (1997). A formação para a cidadania e as instituições da sociedade civil. *Brotéria*, 145 (2/3), pp. 195-202.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano (2001). *Educar en tiempos inciertos*. Madrid: Ediciones Morata.

- GIDDENS, Antony (2002). *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Editorial Presença.
- JANS, Marc (2004). *Children as citizens: towards a contemporary notion of child participation*. Disponível em <http://chd.sagepub.com/cgi/content/abstract/11/1/27> [Consultado em Agosto de 2009].
- MONTANDON, C., e PERRENOUD, P. (2001). *Entre pais e professores um diálogo impossível*. Oeiras: Celta Editora.
- MONTANDON, C., (2001). Algumas tendências actuais nas relações Famílias-Escola. MONTANDON, C., e PERRENOUD, P. *Entre pais e professores um diálogo impossível*. Oeiras: Celta Editora. 153-167.
- ROCHE, Jeremy (1999). Children, rights, participation and citizenship. *Childhood*, 4(6). 475-493.
- JANS (2004).
- SARMENTO, Teresa et al (1999). Relação Escola – Pais: as nossas práticas – um projecto de intervenção numa rede de educadores e professores em Portugal”. *Encuentro Mundial de Educadores Infantiles*, Colômbia. <Http://waece.com/waece>
- SARMENTO, Teresa (2009). As crianças e a cidadania: abordagens participativas em projectos educativos. SARMENTO, Teresa (org.) *Infância, família e comunidade. As crianças como actores sociais*. Porto: Porto Editora. 43-68.
- SOARES, Natália Fernandes (2005). *Infância e Direitos: participação das crianças nos contextos de vida – Representações, Práticas e Poderes*. Tese de Doutoramento. Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho. (documento policopiado).
- TEDESCO, Juan Carlos (2000). *O novo pacto educativo – Educação, competitividade, e cidadania na sociedade moderna*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- TOMÁS, Catarina (2007). Paradigmas, imagens e concepções da infância em sociedades mediatizadas. In *Media & Jornalismo*, (11). 119-134.