

DE PROJETOS ESCOLARES A PROJETOS EDUCATIVOS: o envolvimento de crianças, famílias e comunidades

TERESA SARMENTO

Doutorado em Estudos Socioeducativos (Universidade do Minho, 2000); Licenciada em Ensino de História e Ciências Sociais (Universidade do Minho, 1987); e Bacharel em Educação de Infância (Escola Normal de Educadores de Infância de Viana do Castelo, 1978). Professora Auxiliar no Instituto de Educação - Universidade do Minho; membro do Departamento em Ciências Sociais da Educação e do Centro de Investigação em Estudos da Criança. Tem desenvolvido estudos, a nível nacional e internacional, em formação de professores, educação de infância e identidades profissionais em métodos biográficos. E-mail: tsarmento@ie.uminho.pt



Resumo: A relação escola-família-comunidade tem sido bastante abordada por alguns setores da opinião educativa em Portugal, notando-se a proliferação de atividades no espaço público com a presença de crianças, professores e mesmo familiares, no entanto, com uma sustentabilidade pedagógica bastante questionável. Ou seja, ainda que aparentemente se aposte em práticas de cooperação escola-família-comunidade, com a apresentação de cortejos medievais, de feiras populares, de lutas greco-romanas, questionamo-nos se, efetivamente, essas ilustrações são a manifestação pública de um trabalho pedagógico concertado no sentido do maior envolvimento das famílias, das crianças e dos profissionais em todo o processo educativo. O nosso entendimento sobre o valor da relação escola-família-comunidade reside no facto de acreditarmos que essa é uma base para o desenvolvimento da cidadania na sociedade atual. A modernidade veio trazer à luz do dia novos ideais e novos valores de que se salienta a cidadania como prática de colaboração e possibilidade de intervenção e de tomada de decisões relevantes em todos os quadrantes da vida social. As práticas de cidadania constroem-se, assim, no quotidiano escolar, em processos colaborativos e obedecendo a princípios pedagógicos adequados aos diferentes grupos e às diversas comunidades. No presente artigo, com base no olhar sobre projetos pedagógicos desenvolvidos em diferentes níveis educativos, pretendemos analisar as bases sociopedagógicas que os sustentam, de forma a responder às seguintes questões: qual o protagonismo das crianças e das famílias na construção do projeto; que aspetos inovadores e geradores de mudança os mesmos proporcionam; quais as repercussões do projeto no processo de aprendizagem cooperativa das crianças e dos professores. Para além da singularidade de cada projeto, é possível deslindarmos, na sua transversalidade, como o seu desenvolvimento permite aos protagonistas uma reflexão nova sobre a educação, a vivência de relações intergeracionais especialmente significativas numa sociedade tendencialmente segmentada por idades, o usufruto de momentos de bem-estar, a satisfação e muita alegria que consideramos como componentes fundamentais para o desenvolvimento educativo, a redefinição de espaços de convivência social, enfim, a promoção da cidadania.

Em torno do conceito de cidadania e de participação

O envolvimento de crianças, famílias e comunidades na construção de projetos educativos pretende traduzir, sinteticamente falando, práticas de cidadania. Ora, assim sendo, a cidadania é o conceito central em torno do qual a presente comunicação assenta. Quais os sentidos de cidadania, particularmente quando estamos a falar de educação e de ação pedagógica? Segundo Audigier (1998, 2000), o conceito de cidadania é complexo, mutante, polissémico e multidimensional, pelo que, para a sua compreensão, temos que atender ao contexto histórico, geográfico, social em que o mesmo pretende ser analisado. Ou seja, falar em cidadania no século XXI, na Europa, não é o mesmo que falar em cidadania na Grécia, no século VII, ou em cidadania na Índia, no século XVIII. Como nos diz Giroux, o termo cidadania só toma forma quando situado em experiências e práticas sociais “vivas pelos indivíduos nas diversas formas de vida pública” (1993:21-23),



pelo que necessita ser concetualizada enquanto prática social, processo ideológico e construção histórica. Ainda que os sentidos divirjam consoante esses espaços e tempos, a verdade é que este conceito sempre esteve presente em todas as sociedades e em todos os tempos¹, mantendo-se, atualmente, na agenda de pensamento e de reflexão nas agendas sociais em geral, e nas agendas educativas em particular.

Kymlicka e Norman dizem-nos que as conceções de cidadania mais aceites se definem “como condição legal, isto é, como pertencente a uma comunidade política específica; e cidadania como um conjunto de ações desejáveis, onde o âmbito e a qualidade de ser cidadão passa pela sua participação na comunidade” (1995:284). A condição legal remete, de imediato, para uma condição de pertença a uma comunidade com direitos e deveres definidos e universais para os seus elementos; enquanto que a participação evidencia já um conjunto de valores, de práticas de ação comuns aos membros dessa comunidade. Digamos que, para além do registo de cada um enquanto pertencente a um grupo, a cidadania ilustra a posse e participação na construção e desenvolvimento de património comum.

Situando-nos no conceito de cidadania, em termos de atualidade e no contexto europeu uma vez que será esse o sentido apropriado pelas nossas crianças e suas escolas, poderemos dizer, com autores como Nogueira e Silva (2001) e Praia (2001), que o mesmo tem que ser reequacionado. A noção de cidadania vista como participativa terá que ser alargada, mais abrangente, uma vez que “implica uma ênfase superior na relação dos cidadãos com a sociedade de uma forma geral. Problemas e questões sociais como a pobreza, desigualdades associadas ao sexo de pertença, identidade nacional, democracia participativa, minorias e mesmo questões ambientais” (Nogueira e Silva, 2001:12) são agora considerados problemas a resolver pela e na cidadania. Problemas da sociedade atual, tais como as questões ambientais, a supremacia dos ideais económicos, o direito à sobrevivência física e cultural das minorias, gestão de conflitos entre identidades nacionais e supranacionais, excessos autoritários de alguns governos, entre outros de origem social, precisam ser equacionados pelos cidadãos comuns. Não se espera que sejam as crianças e jovens a resolvê-los, mas não se ignora as potencialidades que a sensibilização e intervenções circunscritas dos mesmos possam ter na alteração dessas situações. No mundo globalizado em que nos encontramos, estas práticas situadas de cidadania, cruzar-se-ão e tomarão forma nas redes em que globalmente se possam entrelaçar.

Enquanto portuguesas, enquanto europeias, reconhecemos a relevância de nos identificarmos com o conceito de cidadania fermentado nos desígnios da UE, quer no Tratado da União Europeia, de 1992, em que é considerado cidadão qualquer pessoa que tenha nacionalidade de um Estado Membro, acrescentando que estes gozam dos direitos e estão sujeitos aos deveres

¹Para uma análise do conceito de cidadania e sua relevância no campo educativo, ver tese de doutoramento de Ilda da Purificação Freire, “*Cidadania, Educação e Sociedade: Percursos e Perspectivas*”, IE-UM, 2011.

previstos no Tratado. Como nos diz Cardona, a cidadania europeia surge “como força legitimadora de um projecto cujas funções se alicerçaram inicialmente em dois argumentos fundamentais: a manutenção da paz e da democracia num continente convalescente de dois longos e gravíssimos conflitos e o seu renascimento económico” (2007:13), evidenciando-se na mesma os conceitos de identidade, nacionalidade, comunidade, direitos e deveres. O conceito de cidadania europeia aqui emergente não anula a identidade de cidadania nacional, antes a complementa, possibilitando uma participação mais ativa e intensa no processo de integração comunitária, aspetos reforçados no Tratado de Amesterdão (1997). Na Carta dos Direitos Fundamentais, de 2000, coloca-se o homem/cidadão como agente nas suas esferas de ação, pessoal e coletiva, com os seus valores e direitos, entendendo-se cada um como participante num espaço de liberdade, de segurança e de justiça. A Carta dos Direitos Fundamentais organiza-se em seis pontos centrais: Dignidade, Liberdade, Igualdade, Solidariedade, Cidadania e Justiça, definindo, em cada um, os deveres e direitos fundamentais nas dimensões cívicas, políticas, económicas e sociais do cidadão comunitário. Mais recentemente, em 2009, é assinado o Tratado de Lisboa, o qual vem conferir à UE o quadro jurídico e os instrumentos necessários para fazer face a desafios futuros e responder às expectativas dos cidadãos. Reforça a cidadania dos europeus, adota mais oportunidades para que os cidadãos façam ouvir a sua voz não só a um nível nacional, mas também europeu, reforça a ideia de uma Europa mais democrática, transparente, mais eficiente, com o propósito de promover os interesses e valores europeus em todo o mundo. Espera-se uma Europa de direitos e valores, liberdade, solidariedade e segurança, a criação de novos mecanismos de solidariedade e a garantia de uma melhor proteção para os cidadãos europeus (Freire, I. 2011). Da leitura destes documentos, transparece a noção de cidadania responsável, sustentada no conhecimento e no exercício dos direitos e das responsabilidades cívicas, assumida nas políticas educativas de todos os países que constituem a UE.

Focalizar esta análise da cidadania no quotidiano escolar, obriga a refletir na prática pensada e promovida no desenrolar pedagógico, o que passa, necessariamente, pela abordagem do conceito e exercício de participação das crianças, o que obriga também a enunciar e refletir em princípios sociopedagógicos promotores da cidadania.

Retomando um texto anteriormente escrito (Sarmiento, T e Freire, I. 2011), reafirmamos que para se assumir verdadeiramente a cidadania da criança é importante ouvir a sua voz e valorizar a sua participação no mundo que a rodeia. Ora, 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, implicando novas formas de agir dos adultos. Face à relação de interdependência entre uns e outros na aprendizagem da ambivalência da infância atual (Jans, 2004), crianças e adultos 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. Seguindo e corroborando a opinião de Soares (2005), pensamos que a questão do exercício real de direitos de participação terá que ser equacionada na promoção e valorização da cidadania infantil. Jans (2004) é de opinião que para perspetivarmos uma cidadania ao *tamanho* da criança temos que atender às suas formas específicas de agir, o que, no caso presente, obriga a repensar formas de organizar e desenvolver o quotidiano pedagógico, a repensar e a reposicionar o perfil do professor. 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). Segundo a mesma autora, por um lado, têm que se ultrapassar os impedimentos que existem nas relações entre adultos e crianças, entre professores e alunos, 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. 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.

É premente que a criança seja reconhecida como pessoa/cidadã com competências para exercer direitos e usufruir de liberdades fundamentais. Porém, e reconhecendo que o sucesso da tarefa é moroso e complexo uma vez que obriga a reestruturar profundas estruturas ideológicas, não devemos esquecer que a infância assume contornos diferentes de acordo com as características das famílias, dos professores e das escolas, e da própria sociedade onde estão inseridas.

Esta perspetiva de cidadania para a infância terá sempre implícita a noção de promoção da participação infantil (Soares, 2006; Tomás, 2007, 2011) “considerando as crianças como atores participativos nas relações sociais, fundamentalmente implicadas no processo de relação social” (Tomás, 2007:131), ou seja, pessoas com opinião, com poder de decisão, enfim, pessoas com voz. Como diz Catarina Tomás “Educar *na* cidadania e democracia e não *para* a cidadania e democracia, considerando que as crianças têm um papel activo no processo, implica a promoção de espaços e oportunidades que promovam competências e concepções elas próprias democráticas e cidadãs, assumindo direitos e deveres considerados como um legado cultural e a interiorização e apropriação de por parte dos actores sociais dessas práticas” (2011:103). Isto quer dizer, no caso concreto em reflexão, ou seja, no quotidiano pedagógico, tomar parte nas escolhas de projetos a desenvolver, participar na decisão sobre estratégias a promover, assumir-se como parte integrante nos sucessos e desventuras, procurar com os outros novos caminhos a trilhar.

Pensando ainda no teor do presente artigo, não podemos descurar outros agentes educativos envolvidos (?) nesta relação, tradicionalmente e continuamente arredados do seu poder de participação no contexto escolar, ou seja, os pais ou outros elementos da comunidade.

Como já referimos, a democracia nas sociedades ocidentais veio trazer à luz do dia novos ideais e novos valores de que se destaca a cidadania entendida como o direito e o dever de influenciar a prática de decisão. Isto é, a partir de então, todo e qualquer cidadão, no pleno gozo dos seus direitos políticos e civis tem possibilidade de intervir e de tomar decisões relevantes em todos os quadrantes da vida social, logo, também no sistema educativo. Assim, o direito e a possibilidade de os pais influenciarem ou tomarem decisões no seio da escola passa a emergir legalmente. No caso específico dos pais, a participação no processo educativo, para além de ser um direito é também um dever, uma vez que, sendo eles os primeiros interessados na educação dos filhos, não se podem alhear ou serem distanciados de qualquer fase do processo educativo dos mesmos, já que, “Ainda que com finalidades e formas diversas, a família e a escola encontram-se na educação da criança, o que pressupõe que as ações sejam coordenadas e complementares entre si” (Marques, J. e Sarmento, T. 2007: 88). Neste sentido, sustenta-se uma conceção segundo a qual a escola não se encerra em si mesma, mas constitui um polo de múltiplas interações com um fim comum, a educação, revelando uma participação efetiva de cada ator social, logo, sendo um espaço de exercício de cidadania.

Princípios sociopedagógicos na base da relação entre escolas e famílias

Tendo como referência a relevância da participação na construção de práticas de cidadania, a ação pedagógica, naturalmente, terá que se desenvolver com base em princípios sociopedagógicos específicos. Em primeiro lugar destaca-se a pertinência da voz de cada ator social, seja ele criança ou adulto, esteja ele no papel social de aluno, professor ou encarregado de educação. Isto quer dizer que, quando os projetos são a base da dinamização pedagógica, cada um deve ter oportunidade de se posicionar, de apresentar as suas ideias, confrontar as mesmas com as posturas dos outros, participar na tomada de decisões e na avaliação de processos e produtos.

Isto implica, e este é outro princípio, que a colaboração seja o motor de promoção de práticas cidadãs. O reconhecimento de si e do outro, o ser capaz de dizer e de ouvir, de partilhar, de aceitar momentos vencedores e outros menos conseguidos, de ser parte de um todo, para o qual, de forma adequada às suas possibilidades, interesses e possibilidades, se contribui, traduz formas de colaboração que evidenciam pertenças cidadãs.

Um outro princípio é a (re)construção de novas formas de solidariedade social e educativa. Razões antagónicas têm, ao mesmo tempo, sido pensadas para promover essas novas formas de

solidariedade e sido promotoras de maior isolamento profissional. Ou seja, se pensarmos que a organização das escolas em agrupamentos define finalidades como “Favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica”, “Superar situações de isolamento de estabelecimentos e prevenir a exclusão social”, será de esperar que haja uma boa ligação entre ciclos, entre professores, entre as escolas e as comunidades. No entanto, as pressões sentidas pelos professores, elementos centrais nestes processos, com um excesso de carga burocrática e com uma sobrevalorização de um processo de avaliação de desempenho que gera práticas individualistas, limita e, muitas vezes, destrói práticas de colaboração efetiva porque desejada e voluntária. Assim sendo, uma vez que os cenários não são muito promissores, importa (re)acreditar e reinventar novas formas de colaboração, a partir do entendimento de que os projetos educativos têm que continuar a ter como centro as crianças; é da sua educação que se trata, o mandato dos professores tem como finalidade a promoção da sua educação.

A relação pedagógica é, antes de mais, uma relação entre pessoas; a interação pedagógica é uma interação humana. Ser professor é, por isso mesmo, concetualizado por Bidou (1984) como uma das profissões definidas como ‘especialistas do humano’. Ainda que legalmente se defenda a recentração das funções dos professores na transmissão de conhecimentos, continuamos a defender, suportadas num conhecimento profissional bem sustentado nas ciências da educação, muito refletido e balizado por observações sistemáticas de processos educativos, que os nossos alunos, parceiros profissionais e interlocutores comunitários são, antes disso, pessoas, e que é nessa relação entre pessoas, no respeito e no diálogo com as mesmas, que conseguiremos promover a aprendizagem e o desenvolvimento. Sem descurar o valor das competências técnicas e o conhecimento profundo das matérias científicas, a construção do perfil profissional dos professores tem que integrar uma componente forte de desenvolvimento pessoal. A capacidade de ouvir o outro, o ser capaz de expressar o seu saber e o seu sentir, de dialogar, de transmitir confiança e de confiar, são alguns dos atributos definidores dos especialistas do humano. O contexto de trabalho é também uma área de desenvolvimento pessoal para os professores; o desenvolvimento profissional do professor passa por um processo de formação integral, pelo que as experiências múltiplas de interação com os pares, as crianças e os encarregados de educação, pelas exigências que coloca, são nichos formativos fundamentais.

A escola cidadã

... é aquela que se assume como um centro de direitos e de deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. A Escola Cidadã. Então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com o seu discurso formador, libertador. É toda escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos-educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia (Paulo Freire, 1997)

A linha que seguimos revela uma concepção de escola cidadã entendida enquanto espaço de vida e agência de desenvolvimento das comunidades, enquanto janela de oportunidades para a construção de uma sociedade que garanta o espaço e dê voz a todos os seus cidadãos. A escola portuguesa, hoje, é uma escola heterogênea, culturalmente falando, onde estão integradas (nem sempre incluídas) crianças de culturas muito diversas. Na medida em que, segundo a lei portuguesa, os imigrantes e as minorias étnicas são reconhecidos com os mesmos direitos dos nacionais, a escola tem, assim, que garantir o respeito pelas características histórico-culturais de todas as suas crianças, independentemente do seu local e cultura de origem. Ou seja, já não chega referirmos a pertinência da valorização do local, dos ritmos e das conjunturas de cada comunidade geograficamente situada, uma vez que o sistema de mobilidade das populações e, sobretudo, esta realidade recente em que Portugal se tornou com os processos de imigração, implicam novos processos de reconstrução identitária das comunidades. Enquanto espaço emancipador e democrático, a escola tem que dar voz a crianças e famílias de muitos cantos do mundo. As escolas são hoje encruzilhadas de culturas sociais, étnicas e religiosas, pelo que só abrindo-se à promoção do protagonismo de todos (Cortina, 1997), se conseguirá promover o diálogo entre culturas (Silva, 2003), a partir da negociação sobre a participação de cada um ou de cada grupo, sobre os espaços de partilha e as diversas perspectivas a prosseguir, o que passa, também, pela realização de ações comunitárias integradoras. Ora, isto só é possível num modelo de escola que admita, para lá dos imperativos legais, a relevância de a ação educativa se inserir num projeto educativo de uma comunidade em que, como tal, todos (pais, professores, crianças, outros atores sociais) têm espaço de participação.

Pedro Silva lembra que “uma escola multicultural não é necessariamente intercultural” (2003). Quando falamos numa sociedade multicultural estamos a referir-nos a uma sociedade em

que vivem (convivem? sobrevivem?) e na qual participam populações de raízes culturais muito diversas, sejam imigrantes que procuram Portugal como país de acolhimento, sejam elementos de minorias étnicas como, por exemplo, as comunidades ciganas que, sendo maioritariamente constituídas por cidadãos portugueses de plenos direitos, mantêm práticas e valores que os distinguem do grupo maioritário, sejam ainda outros grupos com fortes e fechadas raízes identitárias como, por exemplo, pertencentes a grupos sociais demarcados ou seguidores de alguns credos religiosos. Uma escola intercultural é uma escola cidadã que admite a identidade cultural de cada um, abrindo-se e, ao mesmo tempo, respeitando a cultura do outro.

Esta via assenta na perspectiva de Correia (1999) quando nos fala na lógica de interpelação, em que a relação com o saber que ocorre no seio da escola é recuperado dos mais diversos saberes (formais e informais), na perspectiva da produção de conhecimento estruturada em processos de reconstrução permanente, com base na realidade sociocultural local. Estes processos decorrem, por um lado, da assunção de que os alunos são a comunidade dentro da sala de aula (Canário, 1992) e, por outro, conseqüentemente, de que essa presença constante da comunidade na escola, além de exigir uma atenção redobrada às diferentes formas de ler o mundo e de nele viver, obriga a que a instituição escolar se constitua como tempo e espaço que promove a sua qualificação através da integração e valorização das diferenças no seu quotidiano, e do desenvolvimento de uma multiplicidade de relações na perspectiva da transformação das redes de sociabilidade e de solidariedade tendencialmente esbatidas pela sociedade de mercado (Correia, 1999).

Perrenoud refere-se ao currículo de vida, a desenvolver na escola atual, que parta do conhecimento da verdadeira realidade social, como forma de *“construção de meios intelectuais, de saberes e de competências que são fontes de autonomia, de capacidade de se expressar, de negociar, de mudar o mundo”* (2005: 31). Esta possibilidade de intervenção passa pela participação efetiva das crianças, pais e professores, numa vivência autêntica da democracia e que se efetiva em projetos educativos devidamente concertados e desenvolvidos por todos estes intervenientes. A cidadania construída no saber, parte da aprendizagem da responsabilidade, o que obriga à construção da confiança que permite a delegação de poderes e a prática comum de diálogo e negociação, o que, em termos pedagógicos, se promove a partir de metodologias participativas em que cada um se assume como protagonista de realizações coletivas. Naturalmente que os professores, enquanto mediadores interculturais, *“têm de saber instaurar o diálogo e o respeito mútuo, não fazendo belos discursos, mas na prática, na esperança de que essa coexistência e essa compreensão do outro, se estiverem presentes durante todo o percurso escolar, serão progressivamente interiorizadas e aplicadas em outras esferas da vida”* (Gadotti, 2006: 140). Este papel esperado dos professores como mediadores interculturais e dinamizadores de projetos, não é novo, na medida em que, na linha de Pedro Silva (2003), a relação das escolas com as comunidades é sempre uma relação entre culturas. Ou seja, se olharmos ao desenvolvimento do

modelo escolar, verificamos que este foi acontecendo numa definição clara de fronteiras entre o interior e o exterior, com demarcação clara de duas culturas. O professor foi experimentando, assim, várias possibilidades de relação e de construção de alguma interação com o exterior. Não se pode, contudo, ignorar: atualmente a realidade é, de qualquer forma, mais complexa, na medida em que os públicos em presença vêm de raízes sociais, culturais, religiosas, étnicas e linguísticas muito mais heterogêneas. Urge que seja reconhecido o protagonismo efetivo de cada um, seja criança ou adulto, seja pai, professor ou aluno, tenha nacionalidade portuguesa, africana ou outra.

O que nos dizem os projetos

Para a nossa análise sobre as oportunidades de participação dos diferentes atores sociais em práticas pedagógicas claramente potenciadoras de cidadania, mobilizamos três projetos identificados pelos professores como ilustradores dessa participação: 1) O meu jardim está na Europa (crianças de 3-5 anos); 2) Clube Amigos do Património (crianças de 10-12 anos); 3) Redescobrir a História (crianças de 10-12 anos).

Como questões de partida para a análise de cada um destes projetos, enunciaram-se as seguintes questões:

- qual o protagonismo das crianças e das famílias na construção do projeto?
- quais os aspetos inovadores e geradores de mudança que os mesmos proporcionam?
- de que forma a comunidade educativa se reconhece no desenvolvimento do projeto?
- quais as repercussões do projeto no processo de aprendizagem cooperativa das crianças e dos professores?

De forma a melhor solidificar a análise, utilizaram-se alguns recursos metodológicos, como a observação de algumas atividades, a análise documental de planificações, de relatórios e de artigos, e a entrevista a crianças, pais e professores.

Não se pretendendo realizar uma avaliação, os projetos serão apresentados de forma sintética e aberta de forma a criar outras oportunidades de interpretação; ou seja, o leitor é também convidado a fazer a sua própria leitura.

O meu jardim está na Europa Crianças dos 3 aos 5 anos	Feira à Moda Antiga Crianças dos 10 aos 12 anos	Redescobrir a História Crianças dos 10 aos 12 anos
<p>Questão de partida, feita por uma criança: “Ouvi dizer que o nosso jardim de infância está na Europa, será verdade?”.</p>	<p>Iniciativa: Diretora de Turma em resposta a convite do Turismo local</p>	<p>Iniciativa: Identificação, pelo Conselho de Turma (Professores, Pais representantes, Aluno representante), de um tema integrador</p>
<p>Finalidade: promoção da cidadania europeia</p>	<p>Finalidade: proporcionar aos alunos experiências vivenciais de articulação com a comunidade, enquadrando o currículo e projetando a escola extra-muros</p>	<p>Finalidades: - Promover um projeto curricular de turma - A História como projeto integrador das diferentes áreas disciplinares</p>
<p>Atividades realizadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● pesquisa de estudos científicos que pudessem fundamentar o desenvolvimento deste projeto ao nível do pré-escolar ● observação do espaço próximo e registo do mesmo ● situar o nosso Jardim-de-Infância relativamente ao espaço que o rodeia ● pesquisa de informações e imagens na internet sobre o local onde está o Jardim de Infância ● montagem tridimensional da cidade de Braga, com alguns dos marcos caraterísticos da mesma e análise das suas posições relativas ● os pais enviaram documentação, mapas, puzzles e outros materiais ● análise do curso dos principais rios internacionais e o local onde desaguam ● utilização de mapas em várias escalas, mapas mundos e mapas em relevo ● utilização de um globo interativo e localização de Portugal no mesmo 	<p>Atividades realizadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Inserção deste projeto no PCT: articulação com o programa - “Portugal no início do século XX”; desenvolvimento de competências extra-curriculares ● Participação dos pais: <ul style="list-style-type: none"> . com ideias . prepararam trajas . enviaram materiais . estiveram presentes ● Participação na feira à moda antiga, realizada na praça central da cidade 	<p>Atividades realizadas: Identificação, em cada disciplina, das componentes integradoras, com desenvolvimento de atividades específicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Português – cantigas de amigo e cantigas de amor . Matemática – áreas geométricas (os espaços) . Educação Visual e Tecnológica – os trajas das diferentes ordens sociais <ul style="list-style-type: none"> . Educação Física – Jogos tradicionais . História – a época medieval <ul style="list-style-type: none"> . Pais – gastronomia da época medieval ● Realização da investidura de cavaleiros, com a presença de alunos, professores, pais. Almoço medieval para toda a escola, na cantina escolar. Jogos tradicionais no espaço ao ar livre.

Avaliação do projeto:

- “aprendemos a utilizar as bússolas, bem como a localizar cidades, rios e serras uns em relação a outros”
- “fizemos uma rosa-dos-ventos no chão da nossa sala”
- crianças apresentam o projeto, sob a forma de comunicação, no XXIV Encontro Nacional dos Professores de Geografia

Avaliação do projeto:

- “Na satisfação manifestada pelos participantes e pela comunidade que com eles esteve nessa actividade, sobressaem sobretudo o trabalho e o investimento pessoal para a sua concretização.”

Avaliação do projeto:

- Uma vez que as atividades se integraram nas diferentes disciplinas, a avaliação foi feita em cada uma. Os pais manifestaram a sua satisfação, apoiando com recursos e ideias e participando nas diversas atividades.

De forma a abrir uma análise aos projetos apresentados, mobilizamos as cinco dimensões da cidadania identificadas por Imbernón (2002), entendidas como cruciais na sociedade atual, as quais se organizam em eixos fundamentais na aprendizagem de uma vida em coletivo: cidadania democrática, cidadania social, cidadania paritária, cidadania intercultural e cidadania ambiental. Imbernón realça o caráter universal e abrangente destas dimensões que “englobam todos os elementos curriculares da educação em valores e os conteúdos curriculares que promovam estruturas cognitivas, emocionais e éticas” (ibidem: 9), razões que sustentam a opção pela sua escolha como referencial de análise.

Cidadania democrática

Segundo Carneiro, a cidadania democrática terá o seu alicerce no “património de direitos comuns e de liberdades fundamentais que sustentam o pensamento democrático” (Carneiro, 2001:265). Por sua vez, Zaragoza defende que a cidadania é um marco natural no exercício dos direitos humanos e está enraizada na realidade social e na ação quotidiana do cidadão, tornando-se deste modo indispensável para uma paz duradoura, em que cada um, enquanto cidadão ativo e interventivo, passa de “meros votantes” a “autênticos actores sociais” (*idem*: 15, 17).

Neste sentido, interessa interrogar até que ponto as crianças e os pais estiveram no mesmo patamar de decisão que os professores das diferentes turmas sobre algumas dimensões de realização dos projetos. Ou seja, entendendo como um dever dos professores identificarem áreas de saber e de conteúdo significativas, entende-se também que essa identificação, muitas vezes, pode surgir como resposta ou dando continuidade à iniciativa de outros. É o caso, por exemplo, da Feira à Moda Antiga: houve um convite, a diretora de turma, professora de História e Estudo do Meio, considerou que havia oportunidades de a atividade se articular com o programa, e, a partir daí, tinha duas alternativas: ou questionava, democraticamente, se a turma queria aceitar o convite, ou decidia,

arbitrariamente, participar ou não na mesma. Ao abrir a possibilidade de decisão ao conjunto da turma, alicerçou práticas de colaboração (com a autarquia local, com as famílias, nos alunos entre si), potenciou a intercomunicação de ideias e tarefas entre alunos, professores e pais, criou espaços de convívio aberto na comunidade.

Cidadania social

Voltando a Carneiro, este diz que a cidadania social implica uma forte apropriação dos direitos e deveres sociais na consciência de cada cidadão, partindo da “noção apurada de justiça” terminando “num imperativo de justiça social” (Carneiro, 2001:265-266). A justiça implica a igualdade de oportunidades em termos de género, raça, etnia, classe social ou orientação sexual. Qualquer uma destas dimensões tem tanto sentido na atualidade como em termos de formação para o futuro; aliás, se não houver atendimento às mesmas no quotidiano pedagógico, não vão ter espaço de evidenciação no futuro. A forma como é valorizada a participação de cada criança, em qualquer um dos projetos, manifesta as possibilidades de desenvolvimento desse valor central que é a igualdade de oportunidades, sendo que esta pode ser promovida pela simulação e análise de papéis sociais do passado. Por exemplo, na investidura de cavaleiros, os alunos experienciaram e conheceram as diferentes oportunidades atribuídas a homens e a mulheres, bem como dadas, dentro de cada um dos géneros, a pessoas com estatutos sociais diferentes. As damas, bem vestidas e adornadas, sentaram-se à frente para assistir à cerimónia, enquanto que as ‘mulheres do povo’ permaneciam num espaço subalternizado, não visível, mas manifestaram insatisfação porque entendiam que a distribuição no espaço devia respeitar o tamanho de cada uma para que todas tivessem bom ângulo de visão. Aos homens foi permitido ‘jogar a patela’ enquanto que as meninas estiveram a apreciar ‘receitas conventuais’, mas muitas não gostaram porque preferiam participar nos jogos de exterior. A distribuição de papéis entre os rapazes não foi consensual: uma grande maioria gostaria de ser ‘investido cavaleiro’... mas uns eram clérigos e outros pertencentes ao povo; a nobreza foi exclusiva para alguns. O confronto com estas situações, permitiu a uns e a outros tomarem consciência da sensação de mal-estar e de injustiça que sentiam, sobretudo quando, catapultados para os tempos atuais, não são essas as diferenças/injustiças existentes. Mas nesse transpor de tempos, consultando jornais e outros meios de comunicação, manuais escolares e recordando estórias por si conhecidas, foram percebendo como ainda muito têm a fazer no combate à violência doméstica, às dificuldades de gestão de carreiras profissionais pelas mulheres, na inclusão de colegas de outras culturas ou com necessidades educativas especiais, na procura de meios que garantam a uns e a outros a oportunidade de frequentarem cursos académicos cujas condições de acesso atuais passam muito por apoios extra escolares de

explicações. Daqui decorre que a simulação lúdica, para otimizar o seu potencial formativo e desenvolver uma consciência social, requer uma identificação de problemáticas e uma reflexão direcionada.

Cidadania paritária

A conceção de cidadania paritária parte da ideia da construção a dois, a pares, ou seja, numa situação de igualdade entre duas pessoas, seja qual for o seu género, num sistema horizontal, com o reconhecimento dos direitos de igualdade. Como diz Carneiro (2001), é preciso superar séculos, senão milénios de superioridade sexista [que] construíram nos subconscientes a representação sublimar de uma sociedade desigual a coberto de uma legítima diferenciação funcional de papéis”. No quotidiano pedagógico isto passa pelo direito usufruído por cada menina, por cada menino, de colocar as suas questões, de partilhar as suas descobertas, de apresentar as suas propostas. É o caso observado na sala de jardim de infância, por exemplo, em que a Mafalda mostra a imagem de satélite, recolhida com o apoio da mãe, onde se vê a localização da ‘*nossa escola*’ localizada perto da Universidade do Minho, sabendo o João, que normalmente faz uso da sua voz forte e, se não controlada, dominadora, que tem que esperar pela sua vez para mostrar os postais de Braga antiga, a partir dos quais a educadora engendra um jogo para que as crianças identifiquem esses espaços na Braga atual.

É também o caso, verificado nos três projetos, em que se estabelece um efetivo diálogo entre professores e pais sobre o desenvolvimento a dar aos mesmos, concretamente na definição das áreas de intervenção dos encarregados de educação. Ou seja, as formas de participação destes últimos não são ditadas pelos professores mas são negociadas, combinadas, na conformidade em que cada um se sinta bem e significativo no seu espaço de intervenção educativa.

Cidadania intercultural

Como já se referiu, as escolas são hoje encruzilhadas de culturas sociais, étnicas, religiosas e sociais. Não precisamos de referir comunidades de estrangeiros quando falamos de culturas diferentes. No mesmo espaço, coabitam grupos com práticas socioculturais diversas que, muitas vezes, se ignoram e se excluem entre si. O diálogo entre culturas é, assim, central para a construção de projetos que tenham em vista a transformação social. Como diz Barbieri “...conceber, desenvolver e implementar um projecto supõe um desejo de mudança de uma

determinada realidade, de transformação/intervenção de uma determinada realidade” (2003: 60), o que implica o envolvimento ativo de todos, alargando o campo de saberes bem como produzindo novos tipos de conhecimento aos intervenientes, “no reconhecimento e valorização dos diversos actores sociais e das dinâmicas locais que vão emergindo” (ibid; 61). A aprendizagem deixa de ser um exclusivo das crianças/alunos, para ser um bem distribuível por crianças e adultos (pais, professores e outros) e, por outro lado, as fronteiras entre o ‘fora de escola’ e o ‘dentro da escola’ ganham outro sentido; o que prevalece é o valor do projeto educativo integrador de diferentes tipos de saberes. Na Feira à Moda Antiga não interessou saber se os pais se lembravam de como as feiras tiveram um papel central na economia da idade média e moderna, se todos se lembram ainda de terem estudado de como estas foram a base da construção das cidades, outrora burgos. A sua colaboração, no entanto, foi muito importante como apoiantes na preparação da atividade: na confeção ou arranjo dos fatos, na identificação e ensino dos jogos tradicionais, no acompanhamento dos filhos ao centro da cidade, mostrando-lhes que reconheciam o valor das aprendizagens assim feitas, que se identificavam com algumas das práticas que a mesma trouxe à memória sobre as suas infâncias, que os incentivam a participar nas atividades locais e que reconhecem o valor das relações interculturais.

Cidadania ambiental

A educação ambiental constitui atualmente uma das principais áreas em que é evidente o papel das crianças na transformação de práticas dos adultos: a sua sensibilidade face ao valor da reciclagem dos materiais, o conhecimento que possuem sobre os malefícios de alguns produtos na atmosfera, por exemplo, adquiridos na escola, é certo, mas bem interiorizados nas suas práticas, demonstram como há papéis formativos que são redistribuídos quando existe uma prática de participação partilhada. No ‘O Meu Jardim está na Europa’, multiplicaram-se as situações em que as crianças, a partir das pesquisas que realizaram com os pais e com os professores que as apoiaram, se aperceberam e emocionaram face a espécies animais ou vegetais em risco de extinção por efeitos da ação negativa dos humanos. Na criação dessa perspectiva crítica, construiu-se uma “nova ética de relação com a natureza e com a finitude da sua riqueza originária”, constituindo-se como “parte necessária da educação cívica e moral” (Carneiro, 2001:268) das próprias crianças e, através delas, dos adultos com quem vivem. Os relatos que muitos pais fazem de como foram os seus filhos que os levaram a introduzir o caixote dividido em suas casas, de como são eles a insistirem na recolha de tampas de plástico para a reciclagem ou dos cuidados a ter com a exposição solar, são alguns dos exemplos que mostram a ação concreta das crianças.

De uma forma sintética, deixando ao leitor oportunidades para outras interpretações mais alargadas, cruzando-as, sobretudo, com as suas práticas educativas, é possível perceber como as dimensões de cidadania apresentadas por Imbernón (2002), nos permitem perceber a transversalidade da ação educativa, sobretudo quando desenvolvida em projetos, o que nos habilitará, enquanto educadores, a dar o nosso contributo para a promoção da cidadania.

O envolvimento de crianças, famílias e comunidades na construção de projetos educativos

Retomando o título com que se iniciou este artigo, e depois de discorrermos sobre conceitos centrais que o sustentam, procuramos agora, de forma quase esquemática, salientar que:

- o envolvimento dos diferentes atores sociais na construção de projetos educativos efetiva-se quando decorre de uma adesão voluntária de cada um. Estar presente não significa, só por si, participar; para que a participação exista, cada criança, professor, pai/mãe ou outro, tem que querer fazer parte, assumir posições de decisão, de iniciativa, de diálogo e colaboração;
- o desenvolvimento de projetos construídos numa base colaborativa permite a desocultação da participação das crianças, facilitando a visibilidade das suas ações, bem como o reconhecimento do direito das crianças a desempenharem um papel ativo e criativo na sua própria vida, num processo pedagógico em que a aprendizagem é construída, numa co-construção entre crianças e adultos, obrigando à desconstrução de representações e práticas tradicionais;
- a promoção de projetos colaborativos é uma base para o desenvolvimento da democracia e da solidariedade na sociedade atual, viabilizando um outro entendimento da escola, das suas finalidades, dos seus membros e do seu espaço de (inter)ação na sociedade;
- as práticas de cidadania constroem-se no quotidiano escolar, em processos colaborativos e obedecendo a princípios pedagógicos adequados aos diferentes grupos e às diversas comunidades, facilitando a (re)construção de novas formas de solidariedade social e educativa.

Enfim, o envolvimento de crianças, famílias e comunidades na construção de projetos educativos traduz-se na afirmação da educação como projecto comum.

BIBLIOGRAFIA

AUDIGIER, François. (1998). *Project “Education a la citoyenneté démocratique”*. *Concepts de base et compétences clé. De L’éducation a la citoyenneté démocratique*. Strasbourg: Conseil de l’Europe

AUDIGIER, François. (2000). *Concepts de base et competences-clé pour l’éducation pour à la citoyenneté démocratique*. DGIV/EDU/CIT (2000) 23. Strasbourg: Conseil de l’Europe

BARBIERI, Helena (2003). Os TEIP, o projecto educativo e a emergência de “perfis de território”. *Escola e Territórios - Revista Educação Sociedade e Culturas*, 20, 43-75

Bidou, Catherine (1984), *Les aventuriers du quotidien - essai sur les nouvelles classes moyennes*, Paris, P.U.F.

Canário, R. (1992). “O Estabelecimento de Ensino no Contexto Local”. in R. Canário (Org.) *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa

CARDONA, Vitória (2007). *Educar para a cidadania europeia. Realidade, desafio ou utopia?* Lisboa: Principia Editora, Lda

CARNEIRO, Roberto (1997). Educação para a cidadania e cidades educadoras. *Brotéria*, 144, (4). 391-413

Correia, J. A. (1999). Relações entre escola e comunidade: da lógica da exterioridade à lógica da interpelação. *Aprender*, 22, Julho, 129-134

Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoria de la cidadania*. Madrid: Alianza

Freire, Ilda, “*Cidadania, Educação e Sociedade: Percursos e Perspectivas*”, IE-UM, 2011 (policopiado)

- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra
- Gadotti, M. (2006). *Escola Cidadã*. São Paulo: Cortez
- GIROUX, Henry (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Madrid: Siglo XXI Editores
- IMBERNÓN, Francisco (coord.). (2002). *Cinco cidadanías para una nueva educación*. Barcelona: Graó
- JANS, Marc (2004). *Children as citizens: towards a contemporary notion of child participation*.
- KYMLICKA, Will & NORMAN, Wayne (1995). Return of the citizen: a survey of recent work on citizenship theory. In BEINER, Ronald (org.). *Theorizing citizenship*. New York: New York Press, 283-322
- Marques, J., Sarmiento, T. (2007). “Investigação-acção e construção da cidadania”. in *Revista Lusófona de Educação*, Ed. Universitárias Lusófonas, nº9, pp. 85-102
- NOGUEIRA, Conceição & SILVA, Isabel (2001). *Cidadania: Construção de novas práticas em contexto educativo*. Porto: Edições ASA
- Perrenoud, P. (2005). *Escola e Cidadania. O papel da escola na formação para a cidadania*. Porto Alegre: Artmed
- PRAIA Maria (2001). *Educação para a cidadania*. Porto: Edições ASA
- ROCHE, Jeremy (1999). Children, rights, participation and citizenship. *Childhood*, 4(6). 475-493.
- Sarmiento, T. e Freire, I. (2011). “A colaboração crianças-professores-pais como prática de cidadania”. *Revista ELO* 18: 37-50, CFFH, Guimarães
- Silva, P. (2003). *Escola-família, uma relação armadilhada – Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento
- SOARES, Natália Fernandes (2005). *Infância e Direitos: participação das crianças nos contextos de vida – Representações, Práticas e Poderes*. Tese de Doutoramento. Institu-

to de Estudos da Criança. Universidade do Minho. (documento policopiado)

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)

SOARES, Natália Fernandes (2006). A investigação participativa no grupo social da infância. *Currículo sem fronteiras*, v.6, n.1. Jan/Jun. 25-40

TOMÁS, Catarina (2007). Paradigmas, imagens e concepções da infância em sociedades mediatizadas. In *Media & Jornalismo*, (11). 119-134

TOMÁS, Catarina (2011). “*Há muitos mundos no mundo*”. *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento

ZARAGOZA, Federico Mayor (2002). Ciudadanía democrática. Reinventar la democracia, la cultura de paz, la formación cívica y el pluralismo. In IMBERNÓN, Francisco (coord.). *Cinco ciudadanía para una nueva educación*. Barcelona: Graó. 15-27

