

01 CADERNOS
DE APOIO
À FORMAÇÃO

**COLABORAÇÃO
ESCOLA-FAMÍLIA**
para uma escola
culturalmente
heterogénea

Tomaz Pedro Barbosa Silva Nunes
Bispo Auxiliar de Lisboa

Biblioteca Nacional - Catalogação na Publicação

Nunes, Tomaz Pedro Barbosa Silva
Colaboração Escola-Família
Para uma escola culturalmente heterogénea ISBN 972-99316-5-8

CDU 37.01

TÍTULO

**Colaboração Escola-Família
Para uma escola culturalmente heterogénea**

AUTOR

**Tomaz Pedro Barbosa Silva Nunes
Bispo Auxiliar de Lisboa**

EDITOR

Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (Acime)

Praça Carlos Alberto, 71, 4050-440 Porto

Telefone: 22 2046110 Fax: 22 2046119

Rua Álvaro Coutinho, 14, 1150-025 Lisboa

Telefone: 21 8106100 Fax: 21 8106117

DESIGN GRÁFICO

Cristina Cascais e Paulo Oliveira

EXECUÇÃO GRÁFICA

Textype, Artes Gráficas, Lda.

TIRAGEM

1000 exemplares

ISBN

972-99316-5-8

DEPÓSITO LEGAL

219135/04

AGRADECIMENTOS

Agradeço:

- ao Secretariado Entreculturas e ao Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas, que apoiaram e acompanharam esta iniciativa;
- à Dr^a Manuela Perdigão (Departamento da Educação Básica, Ministério da Educação), que generosamente me forneceu uma lista de legislação referente ao período de 1999 a 2004;
- à Dr^a Cristina Sá Carvalho (Secretariado Nacional da Educação Cristã), pela troca de impressões esclarecedora que me proporcionou a partir de uma primeira versão do texto;
- à Dr^a Ana Isabel Cunha, Directora da Escola Básica do 1º ciclo nº 1 de Lisboa, que amavelmente me facultou o conhecimento da Escola e a entrevista a uma mãe;
- à Silvana Aparecida Zagato, natural do Brasil, mãe de dois alunos da Escola Básica do 1º ciclo nº 1 de Lisboa, que prontamente se dispôs a ser entrevistada;
- ao Dr. Fernando Augusto Moita, pelo seu belo testemunho sobre a Escola EB2 Prof. Pedro d'Orey da Cunha.

ÍNDICE

NOTA DE ABERTURA	9
PREÂMBULO	13
PREFÁCIO	17
INTRODUÇÃO	23
CAPÍTULO 1	
A EDUCAÇÃO – REALIDADE E IDEAL	29
1. A Educação num Mundo em transformação	29
2. Educar: um serviço à construção da Pessoa Humana	30
3. Família e Escola: Instâncias Educativas privilegiadas	32
3.1 A Família: laboratório da vida humana	33
3.2 A Escola: caíram os muros	34
4. A Educação Intercultural	37
4.1 O fenómeno da Multiculturalidade	37
4.2 Formas de entendimento das relações entre Culturas	37
4.3 A Escola Intercultural	39
CAPÍTULO 2	
A COLABORAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA NO PENSAMENTO	
ACTUAL. ORIENTAÇÕES NORMATIVAS	43
1. A Escola como Organização	43
1.1 O carácter organizacional da Escola	43
1.2 Clarificação de terminologia	44
1.2.1 Envolvimento. Participação. Relação	44
1.2.2 Parceria. Partenariado. Colaboração	45
2. Normativos Jurídicos	48
3. As Práticas das Relações Escola-Família	51
3.1 As conclusões dos estudos de Don Davies	51
3.2 O partenariado entre a Escola e a Família, base de um novo paradigma de escola	56
3.3 Tipologias de participação	57

CAPÍTULO 3	
COLABORAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA – BOAS PRÁTICAS EM ESCOLAS DE AMBIENTE MULTICULTURAL	61
1. A Diversidade é fonte de Criatividade e de Enriquecimento	61
2. O Desafio do Encontro com a Família	66
CONCLUSÃO	71
SIGLÁRIO	75
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	79
APÊNDICE	83
Lista dos Normativos Jurídicos	85

NOTA DE ABERTURA

Deixando de lado a rua e a comunicação social, a família e a escola são, sem dúvida, as duas grandes instâncias educativas da sociedade.

A colaboração mútua, crítica e simultaneamente solidária, é condição indispensável para uma educação equilibrada, em qualquer época, mas muito mais nesta, complexa, instável e prometedora.

Espelhos da sociedade e simultaneamente seus artífices, escola e família não podem ignorar a sociedade onde vivem e se inserem. Esta sociedade é cada vez mais multiétnica e multicultural, onde a diversidade indiscutível nos impõe um novo olhar, ao mesmo tempo lúcido, corajoso e imaginativo.

É este mesmo olhar, responsável, sereno e presente que D. Tomaz Silva Nunes, actual Bispo Auxiliar de Lisboa, nos oferece neste estudo que o Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas se honra em publicar.

Não basta, no entanto, conhecer e perceber; é necessário também que família, escola e os demais intervenientes do tecido social, Estado e Sociedade civil, do conhecimento e reflexão passem à acção harmónica e coordenada.

P. ANTÓNIO VAZ PINTO, S.J.

ALTO COMISSÁRIO PARA A IMIGRAÇÃO E MINORIAS ÉTNICAS

PREÂMBULO

A colaboração entre a escola e a família é um tema de grande actualidade, numa época em que a escola assume um papel tão determinante na socialização das crianças e jovens. Por força da crescente participação das mulheres do mercado de trabalho e do facto de as famílias nucleares se terem tornado quase a norma, é crescente a tendência das famílias para delegarem nas escolas muitas das que eram as suas funções tradicionais.

Em contrapartida, as famílias são chamadas a participar em diversos processos de tomada de decisão que, tradicionalmente, diziam respeito às escolas, nomeadamente através da participação nas associações de pais. Esta é, por isso, uma temática de crescente interesse, num contexto de diversidade que é o do mundo actual e também o do nosso país.

Esta obra, com uma aceção muito prática, é de grande utilidade para todos os agentes envolvidos neste processo de relação da escola e da família, sejam eles professores, formadores, encarregados de educação ou técnicos.

O nome do seu autor, Tomaz Pedro Barbosa Silva Nunes, bispo auxiliar de Lisboa, representa, só por si, um valor acrescentado para este livro. Homem de grande humanismo e de grande conhecimento sobre educação, tem dedicado muito do seu tempo e energia à interculturalidade. Foi preciosa a sua colaboração na obra já editada *Gestão Intercultural do currículo – 1º ciclo, 2º ciclo e 3º ciclo*, do Secretariado Entreculturas, bem como no roteiro de visitas a locais de culto em Lisboa, no âmbito do diálogo e encontro inter-religioso.

É, por isso, um motivo de satisfação para nós, e de elementar justiça para o autor, que esta nova colecção intitulada *Cadernos de Apoio à Formação* seja iniciada por D. Tomaz.

FELICIANO BARREIRAS DUARTE

SECRETÁRIO DE ESTADO ADJUNTO DO MINISTRO DA PRESIDÊNCIA

PREFÁCIO

Ensinaram-nos a ver o mundo em caixinhas, tão razoáveis e arrumadas como as da loja de um herbalista. Mentalizaram-nos de que a vida, o mundo, a sociedade, a escola eram e tinham de ser organizadas, estruturadas, geridas, racionalizadas, estandardizadas, segmentarizadas, previsíveis e controláveis para que fossem lógicas e ordeiras. Ofereceram-nos modelos de pensamento e de acção que nos levassem a prosseguir vidas lineares, planeadas, encartadas, catalogadas, e superiormente determinadas. A frase *cada macaco no seu galho*, se bem que não se relacionasse com nenhuma teoria evolucionista, mantinha-se como a metáfora adequada à ordem estabelecida. E assim tem sido.

Criaram-se estruturas de matriz nacionalista soberbamente estruturadas para proteger os mais altos índices de homogeneidade étnica, linguística e cultural. A ordem interna exigia moldes semelhantes de categorização, hierarquização e enquadramento. Um mundo de caixinhas pretendia ser um mundo ordeiro e feliz, talvez mesmo desejado. E assim temos vivido.

As caixinhas, todavia, são feitas para separar, e o que é separado tende a adquirir um cheiro a bafio e a entrar num processo de desintegração. O sistema racionalizou este fenómeno e catalogou-o. Eram as entropias. As enxaquecas do sistema. Dimensionaram-se remédios e mezinhas: para as pequenas maleitas uns abanões— umas reformas – às vezes chegavam. Mudavam-se algumas pessoas, mexia-se nos currículos organizacionais, e a estrutura lá voltava a funcionar placidamente. Para as grandes, a coisa era mais séria e requeria amiúde medidas drásticas e violentas: confrontações, rupturas, por vezes guerras. É evidente que a razão destas medidas era a de encontrar o elemento dominante. Uma vez encontrado, tudo voltava ao operar esperado da maquinal engrenagem.

Uma das estruturas especificamente desenhadas para prover às necessidades deste mundo mecanicista foi a escola. Sempre se ensinara e sempre se aprendera. Todavia, a montagem dum sistema capaz de massificar a instrução, funcionalmente estatizado, dimensionado e organizado para formatar indivíduos, considerados agora como moral e socialmente separados uns dos outros, divorciados duma visão integradora da realidade, e moldados para que facilmente se encaixassem nessa grande máquina, só começou a tomar forma nos últimos quatrocentos anos.

É inegável o sucesso desta abordagem industrial da educação, na medida em que possibilitou um desenvolvimento económico, social e tecnológico verdadeiramente extraordinário. É igualmente inegável que um sistema que percebia o acto de educar como uma tecnologia, como um processo mecanicista, haveria por força de ser mais desumanizante que desenvolvimentista. Por outro lado, uma visão segmentarizada, atomizada da vida, do mundo, da ciência e da sociedade levaria facilmente ao aparecimento de culturas profissionais que veriam na competição a todo o custo, o processo normal de existir, em vez de considerarem essa mesma competição como um processo humanizante de desenvolvimento e de excelência.

Numa realidade fragmentada não há muito lugar para projectos emergentes, integradores e catalizadores do processo de transformação do ser humano em pessoa. Além disso, processos mecanicistas tendem a replicar o passado, ao invés de olharem para o futuro como razão do presente.

Pretendeu-se que a escola se constituísse como um espelho da sociedade em que se incluía, e não como o laboratório dum amanhã cada vez melhor. Dentro desta lógica, a separação entre escola e família fazia todo o sentido. Muitos dos modelos escolares ainda aceitavam uma certa complementaridade, mas raros foram aqueles que consideraram seriamente a interacção legítima, natural e profícua entre a família, como o lugar da vida privada do aluno, e a escola, como o seu centro processador.

E assim se viveu, e assim, de algum modo, se continua a viver.

Por mais poderoso, elaborado e penetrante que seja, um sistema mecanicista tende a desintegrar-se perante a realidade dinâmica, indeterminada, não-linear, imprevisível e complexa que é a vida. São geralmente as crianças que se apercebem mais depressa das contradições existentes entre o que a escola ensina e o que aprendem com a vida. Da interacção deste factor com outros mais ligados a processos de mudança social e humana, provém a semente de tanta desadaptação, desmotivação, e sentido de tempo perdido que aflige os jovens.

Por outro lado, as caixinhas em que as nações viviam começaram a desintegrar-se e a extravasar, e, se bem que os nacionalismos continuassem a assumir-se como a vocação das sociedades e das culturas, um mundo feito cada vez mais próximo e imediato começou a construir instituições supranacionais que tendiam já a unir o que se julgara definitivamente separado.

E assim, pouco a pouco, as fronteiras têm-se tornado mais permeáveis, os muros continuado a cair, e o que se pretendia homogéneo, começou a diluir-se numa diversidade humana cada vez mais rica e enriquecedora. Esta diversidade, todavia, se bem que presente em todo o nosso quotidiano, não faz ainda parte integrante das lógicas e dos modelos ensinados. É algo que teremos de aprender.

Apesar das muitas tentativas e esforços, a relação escola-família é ainda incipiente e quase estéril. Num mundo em que estamos irremediavelmente ligados uns aos outros por fios, interesses e emoções, esta quase incapacidade relacional entre as duas instituições permanece como um paradoxo difícil de resolver e de aceitar.

Portugal é um exemplo paradigmático. As grandes transformações políticas, sociais, económicas e tecnológicas das últimas décadas têm vindo a acontecer

a um ritmo estonteante. Sistemas que pareciam de sempre caíram em dias, e de plácido *jardim à beira-mar plantado*, de altos muros cercado, passámos a ter de nos afirmar numa comunidade de nações, sobretudo de culturas, cuja geografia não pára de se reconfigurar. E o país encheu-se de gentes com tradições, culturas e línguas aparentemente diferentes da nossa. Se a comunicação escola-família sempre fora difícil, agora parecia uma quase impossibilidade. Como fazer funcionar escolas em que 50 ou 60% dos alunos eram estrangeiros? É claro que sempre houvera escolas internacionais que abordavam estes fenómenos sem grandes dificuldades. Contudo, essa nunca fora a missão explícita da escola estatal. A escola continuava segura na sua autoridade estatal, suportada por uma série de estruturas endógenas e exógenas que a protegiam das grandes convulsões.

Quando elas chegaram, parece que ninguém avisara a escola. Ninguém lhe disse que num curto espaço de tempo, as salas se iriam encher de tanta gente diferente. Que fazer dos programas, que se entendiam como rígidos e para cumprir? Que fazer de alunos cuja idade não correspondia ao seu nível de desempenho escolar? Que fazer de outros que, nas matérias escolares, pareciam muito mais avançados? Como comunicar com crianças e adultos que não nos entendiam? Como gerir comportamentos não catalogados? A quem responsabilizar? A quem pedir ajuda? Onde estavam as referências requeridas para que se pudesse fazer sentido de fenómenos completamente novos?

Como em tudo, houve quem se arriscasse a perceber e a agarrar esta realidade em construção, a produzir um referencial mais coerente, a percorrer caminhos com sentido e horizonte, ainda que não perfeitamente definíveis. Houve quem começasse a ver a escola como um espaço e um tempo abertos à comunidade, e era diversa, ao mundo, e era complexo, ao aprender, e era infinito, à sabedoria, e era um risco constante.

D. Tomaz é bispo. É um pastor perfeitamente consciente do dom que é a diversidade. A multiculturalidade é a razoabilidade da vida. A interdependência é o espaço ético de viver. A educação é um processo de desenvolvimento. O ser humano é finalmente pessoa. Tudo isto pressupõe não só redimensionamento, mas reinvenção. Pressupõe a capacidade de olhar para descobrir. Pensar para perceber. Agir para criar.

Ser coerente com a realidade, que sempre foi emergente, mas que se tentou domesticar, exige esquecer o que já não é relevante, para que se possa aprender a viver num mundo complexo, excitante, por vezes difícil, mas sempre aberto. Num mundo interdependente não há lugar para a diferença entre indivíduos, mas para a singularidade, o carácter de ser único, que define o ser humano como pessoa.

O aprender já não é propriedade quase exclusiva da escola. Aprende-se em tudo o que é sítio, aprende-se com tudo o que é corpo, e aprende-se, sobretudo,

no trabalho profícuo e coerente com os outros. A responsabilidade também deixou de ser unilateral, ou mesmo bilateral. Alguém disse que *era precisa uma aldeia para educar uma criança*, só que a aldeia hoje é global. O primeiro destes mundos é a família, quantas vezes separada no tempo e no espaço, enfraquecida pelo espartilhamento brutal da sua constituição, desafiada pelo amor a uma unidade difícil de gerir. A escola surge-nos como outro destes mundos, em reinvenção acelerada, vestida de múltiplas fórmulas, experimental por natureza. A comunidade, nas suas concepções restritas e abertas, assume-se como o espaço, o tempo, o objecto e a mediadora do aprender a viver numa dimensão cada vez mais interdependente, e, por isso mesmo, cada vez mais conhecedora, desejavelmente mais sábia, necessariamente mais ética e espiritual.

Este livro não é só para ler. É sobretudo para usar.

RUBEN DE FREITAS CABRAL

REITOR DO INSTITUTO INTER-UNIVERSITÁRIO DE MACAU

INTRODUÇÃO

A acção articulada entre a Escola e a Família é uma realidade que estudiosos da educação e educadores são unânimes em reconhecer imprescindível, apesar embora das dificuldades em concretizá-la, tendo em vista o êxito do percurso educativo das crianças, dos adolescentes e dos jovens situados nas etapas do actual sistema educativo correspondentes à educação pré-escolar e aos níveis dos ensinos básico e secundário da educação escolar.

Sabemos que a informação não é o único elemento mobilizador de acções inovadoras, que quebrem velhos hábitos e vençam a conformação com as limitações humanas, institucionais e materiais, tão frequentes no trabalho na área da educação. Mas, a oferta de uma sistematização do pensamento actual sobre a temática *Colaboração Escola-Família*, a partir de estudos de carácter científico, ainda que breve dada a extensão da bibliografia actual, e de uma selecção de alguns textos de apoio, complementada com o testemunho de experiências de articulação Escola-Família bem sucedidas, poderá, estamos certos, ajudar a formação de quantos assumem especiais responsabilidades na tarefa da educação e do ensino, pela possibilidade de reflectirem sobre as suas convicções e a sua prática à luz dos referidos conteúdos.

É, assim, com a finalidade de sensibilizar para esta temática e fornecer um instrumento de autoformação, que elaborámos o presente Guia *Colaboração Escola-Família. Uma visão sistemática e experimental*, destinado a agentes de educação – professores, técnicos de formação, responsáveis de Organizações Não Governamentais (ONGs), técnicos de Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPPSS), membros de Associações de Pais, etc. Pensamos, em particular, naqueles educadores que, em número crescente, actuam em comunidades educativas ou instituições de população multicultural (ou nelas se encontram, ainda, num processo de enquadramento e adaptação) e enfrentam novos desafios de carácter didáctico e pedagógico, que requerem, por razões acrescidas, a conjugação harmoniosa da sua acção com a das famílias dos educandos.

O ponto de partida deste trabalho é a revisão da literatura da nossa dissertação de Mestrado *Colaboração Escola-Família. Um estudo Comparativo*¹ : Nunes, T. S. (1997). Como é habitual, utilizámos critérios na selecção das obras, então, consultadas: centrar a pesquisa na temática da administração e gestão escolar, e privilegiar os estudos e investigações realizados em Portugal no âmbito da Colaboração Escola-Família. Mas, daquele corpus teórico, utilizámos apenas uma pequena parte. Outras leituras foram feitas e outros dados seleccionados, agora alargando o âmbito da temática, abrangendo questões como a multiculturalidade, sem nos restringirmos aos estudos portugueses, como ilustram as referências feitas ao longo do texto.

1 - É um estudo de natureza qualitativa, centrado nos domínios da administração, direcção e gestão escolares, com o objectivo de comparar as formas de colaboração Escola-Família em duas escolas secundárias estatais (com alunos do 7º ao 12º ano), situadas em Lisboa, geridas a partir de dois normativos diferentes: uma, segundo o Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de Outubro, e outra, segundo o Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio.

Seleccionámos, ainda, uma série de pensamentos da Igreja Católica alusivos aos diversos temas, retirados de documentos muito actuais do Concílio Vaticano II, do magistério de João Paulo II e da Conferência Episcopal Portuguesa, que propomos como textos de apoio, por corresponderem a áreas em relação às quais a Igreja revela especial sensibilidade e experiência e em que a sua intervenção social ganhou mais expressão ao longo da história.

Ao utilizarmos o termo Escola no próprio título do Guia, fazemo-lo porque o nosso estudo incidiu sobre as realidades concretas de escolas estatais e o universo desse tipo de escolas permanece como fio condutor desta publicação. Mas, isso não impede que o conteúdo deste Guia possa, também, servir a quantos trabalhem com outros níveis de escolaridade, em comunidades educativas de outro tipo e, até, em instituições não escolares embora com alcance educativo. Cada um fará as adaptações que lhe aprouver.

Falamos em Família, logo a partir do título. É uma designação abrangente, que não retira aos pais a responsabilidade primeira pela educação – os primeiros *encarregados de educação* – e, conseqüentemente, o seu lugar como intervenientes na Escola para servir a educação dos filhos, mas respeita a própria unidade familiar como instância educativa. Além disso, é mais adequada a muitas situações características da sociedade actual: nem sempre são os pais os primeiros a relacionar-se com a Escola, mas tios, avós ou outros familiares, quando, por razões de mobilidade social (emprego longe da residência, falta de vaga em escola na área da residência, pais ausentes no estrangeiro, etc.), de desestruturação ou reconstrução familiares, os educandos permanecem, durante a semana, ao cuidado desses familiares; e, também, porque muitas vezes não só os pais, como outros familiares, participam em festas e outros acontecimentos da vida das escolas. Entidades substitutas da Família, ausente ou indiferente, mas fazendo as suas vezes são, com frequência, instituições protectoras de menores desprotegidos, as quais são chamadas à colaboração com a Escola como *encarregados de educação*.

A oportunidade deste Guia de autoformação, publicado no corrente ano de 2004, sai reforçada por nele se celebrar o 10º aniversário do Ano Internacional da Família, que retoma o lema de 1994 *Família, a mais pequena democracia no coração da sociedade* e pretende, entre outros objectivos, reforçar a família como o núcleo mais fundamental da sociedade e estimular esforços para responder aos problemas que afectam as situações familiares. Visto na óptica desta efeméride, o Guia pode ser um importante factor de inspiração de estratégias mobilizadoras para a participação, na Escola, das famílias de estratos sociais mais carenciados e sujeitas a vulnerabilidades, pela insegurança social que as afecta, entre as quais as famílias imigrantes e as pertencentes a minorias étnicas. Dessa forma, se evitará o risco de marginalização destas famílias e se contribuirá para a sua mais plena integração na sociedade, com as características e as riquezas próprias de que são portadoras, e se contribuirá para criar um clima mais inclusivo, com o qual todos temos a ganhar enquanto sociedade.

O investimento na colaboração destas famílias é, por outro lado, um trunfo seguro no combate contra a desigualdade de oportunidades entre os alunos, pois assim se contribui para que todos, independentemente de características culturais, sociais, étnicas ou religiosas, possam atingir as metas educativas estipuladas para o conjunto da população estudantil.

Todos estes aspectos ocupam a maior centralidade na celebração do referido aniversário e contribuirão para passar da ideia do lema à concretização do seu conteúdo.

O corpo central deste Guia de autoformação consta de dois capítulos teóricos, um sobre a Educação na actualidade, e outro, especificamente, sobre a Colaboração Escola-Família; um terceiro capítulo apresenta os testemunhos de duas escolas de população multicultural do distrito de Lisboa, que se tornaram emblemáticas pelas boas apostas no domínio da Colaboração Escola-Família e pela qualidade dos seus projectos educativos e dos resultados alcançados. Segue-se uma palavra conclusiva e as referências bibliográficas das obras citadas ao longo do texto. Em apêndice, apresenta-se uma lista cronológica dos normativos jurídicos que regulam a temática em questão, que abrange um longo período compreendido desde Abril de 1976 a Abril de 2004. Cada disposição legal é seguida da indicação do assunto que trata, com o desenvolvimento suficiente para facilitar, aos interessados, fazer selecções para consulta na íntegra.

Propõe-se uma metodologia activa, que alia a teoria à reflexão sobre a prática pessoal ou de grupo, pela introdução, ao longo do texto, de uma série de questões para aprofundar individualmente ou em grupo.

O Guia de autoformação complementa e prolonga o *Guia do facilitador* publicado pelo Secretariado Entreculturas (1998), na Colecção Educação Intercultural: é um instrumento destinado ao estudo e à reflexão, tem uma carga teórica mais acentuada e sistematizada, e destina-se a um público-alvo mais alargado.

Estamos certos de que o conhecimento e a interiorização dos conteúdos da presente publicação muito poderão contribuir para que os utilizadores ganhem um novo estímulo e um maior entusiasmo que favoreçam, em cada comunidade educativa, um mais estreito e criativo entrosamento dos educadores e, como resultante, uma mais profícua acção junto dos educandos.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO – REALIDADE E IDEAL

1. A Educação num Mundo em transformação

O século XX constituiu, sem qualquer dúvida, o período da história da humanidade em que se operaram as mais rápidas e profundas transformações de sempre: o desenvolvimento científico e tecnológico proporcionou avanços inimagináveis no campo da saúde, das comunicações e da mobilidade entre os povos, e do bem-estar pessoal; simultaneamente, a humanidade sente-se impotente para combater epidemias que se generalizam e o potencial científico-tecnológico constitui uma ameaça à segurança e à paz mundiais, com carácter de imprevisibilidade e de dimensões preocupantes; cresceu a consciência da interdependência entre os povos e a percepção do mundo como *aldeia global* e, ao mesmo tempo, ainda não se dominaram os ímpetus de domínio pessoal e colectivo; desfizeram-se os sonhos das ideologias e do crescimento económico ilimitado, que facilmente resolveria as assimetrias na distribuição dos bens essenciais à vida humana, e apura-se a convicção de que a economia, para servir o desenvolvimento humano, tem de se subordinar a critérios éticos que decorrem dos direitos (e deveres) do Homem; incontáveis são as fontes de informação e de conhecimento, e milhões de seres humanos ainda não conseguem aceder aos patamares elementares de instrução e cultura.

Perante este panorama carregado de luzes e sombras, de desencantos e perplexidades, mas também de muitas esperanças, no termo do século XX e em resultado da aturada reflexão da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, Delors (1996) sustenta que, “face aos múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social”, porque a educação tem um papel essencial no desenvolvimento contínuo, tanto das pessoas como das sociedades. Não se trata de um *remédio miraculoso*, nem de um *abre-te sésamo*, mas de uma via que “conduz a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras...” (p. 11).

Afinal, não há vias de solução para os problemas que afligem a humanidade que não passem pelo Homem, o novo e o mais seguro capital em que é preciso investir, pondo-o a render, particularmente através da Educação, um processo com os seus limites e contingências, mas um ideal sempre a atingir. O educador conta sempre com tensões decorrentes dos contrastes entre os seus ideais educativos e as possibilidades reais de os concretizar na conjuntura espaço-temporal em

que se situa, as expectativas criadas face aos educandos e os progressos que realizam e as dificuldades que enfrentam, a exigência de personalizar as relações humanas e a indispensável atenção a dar aos grupos, no seu conjunto. E a criança e o jovem, protagonistas principais do processo educativo, vivem eles próprios, também, tensões inerentes às mudanças aceleradas do seu crescimento.

A Educação é um desafio a que só pode responder quem se deixar mover por uma atitude permanente de esperança.

Pensamento da Igreja Católica – P1. A educação é um direito inalienável de “todos os homens, de qualquer estirpe, condição e idade, visto que gozam da dignidade de pessoa”, o qual deve ser urgentemente acessível a todos, para que possam beneficiar dos “justos benefícios da educação e da instrução” (GE 1).

P2. “Estamos no início de um novo século e de um novo milénio, *um tempo novo* portador de esperança. Apelamos, de modo particular, aos jovens, aos educadores, aos agentes culturais e fazedores de opinião, a que dêem conteúdo a esta esperança, acreditando que um mundo novo é possível, tendo a coragem, se necessário, de ser diferente.” (CSCC 9)

Questão para aprofundar – Q1. O acesso à educação é um direito de todo o ser humano e a educação é uma condição indispensável para a construção de um mundo melhor.

A consciência desta dupla realidade está suficientemente assumida na sua comunidade educativa ou instituição? E no país, em geral? Que desafios se colocam neste domínio?

2. Educar: um serviço à construção da Pessoa Humana

Em que consiste, pois, educar?

Educar é passar da consciência de ser indivíduo, membro da espécie humana, à consciência de ser pessoa, com tudo o que isso implica de empenho na formação permanente, na estruturação da personalidade e no amadurecimento humano. É um processo de elevação, de aperfeiçoamento do ser humano, que conta com a capacidade de transformação de cada um, ao mesmo tempo adaptativa e projectiva, e com a acção estimuladora externa, marcada por uma intencionalidade.

A própria etimologia sugere esse duplo dinamismo: o protagonismo do educando (*educere* = extrair, conduzir para fora de si) e a acção do educador (*educare* = criar, alimentar).

A educação baseia-se na maleabilidade ou plasticidade do ser humano, é um factor catalisador do processo humano de personalização. Por isso, incide particularmente na infância e na juventude, períodos de mais rápido e acentuado

crescimento; mas acompanha toda a vida, pois, como sustenta Marías (1997)² “a pessoa é uma realidade projectiva, *futurível*, que escapa ao presente e o transcende” (p. 15), é uma realidade incompleta porque *ao longo da sua vida, a pessoa humana faz-se* (p. 144).

Esta abertura e projecção sobre o futuro, que caracteriza a dinâmica da construção da pessoa, para ser plenificadora, deve estabelecer-se numa relação harmónica com a história pessoal e a tradição cultural da comunidade humana de pertença. Como diz Poupard (2003), *a memória é a esperança do futuro* (p. 20).

Segundo Pons (2003)³, nestes tempos actuais de mudança, estamos a passar de uma ideia relativamente estática sobre o papel e o tempo da educação, para uma concepção da educação “*como um processo permanente de melhoria*, delimitado como uma árvore de inumeráveis ramos ou vertentes, susceptíveis de serem desenvolvidos” (p. 18).

Desenvolver-se como pessoa significa crescer de forma harmoniosa e integrada no respeito pelas dimensões básicas, indeligiáveis e estruturantes de todo o ser humano: dimensões corporal-biológica, psico-relacional e espiritual-transcendente.

Através da educação, o ser humano, em constante devir, alcança progressivamente as características que fazem dele uma pessoa: o crescimento físico harmonioso e saudável; o desenvolvimento intelectual e a capacidade de interiorização; a abertura aos outros, à sociedade e ao mundo; o estabelecimento de relações interpessoais e a descoberta de si próprio como ser-em-relação; a integração nos diferentes espaços sociais e o compromisso cívico; a maturação afectiva; o despertar da sensibilidade estética e do sentido da beleza; a abertura aos valores e o estabelecimento da sua hierarquia; a construção da autonomia alicerçada na liberdade responsável e na vontade sólida; a decisão face à religião e o assumir do compromisso ético e moral; a formação do carácter; a aposta no futuro, pela construção de um projecto de vida com sentido; o empenho com o seu próprio aperfeiçoamento, como fio condutor do processo de personalização.

A realização humana autêntica comporta a integração social assumida e activa. Como dizia Ortega y Gasset, citado por Marías (1977)⁴, “eu sou eu e a minha circunstância, ou seja esta está incluída na *minha* realidade” (p. 135). Para favorecer essa integração, a educação inclui, como parte integrante, o conhecimento e a assimilação do património cultural, que marca a história da humanidade e plasma as sociedades, e a resposta aos desafios do progresso humano.

2 - A tradução do original, em espanhol, é da nossa responsabilidade.

3 - Idem

4 - Idem

P3. “A verdadeira educação, porém, pretende a formação da pessoa humana em ordem ao seu fim último e, ao mesmo tempo, ao bem das sociedades de que o homem é membro de cujas responsabilidades, uma vez adulto, participará”. Para tal, é necessário ajudar os adolescentes “em ordem ao desenvolvimento harmónico das qualidades físicas, morais e intelectuais e à aquisição gradual dum sentido mais perfeito da responsabilidade na própria vida, rectamente cultivada com esforço contínuo e levada por diante na verdadeira liberdade, vencendo os obstáculos com magnanimidade e constância”. (GE 1)

P4. “De facto, subjacente à crise da educação, encontra-se frequentemente uma visão reduzida da pessoa que leva a valorizar parcialmente algumas componentes ou valores em detrimento da verdade plena sobre o homem. Ora “o mistério do homem só no mistério do Verbo encarnado se esclarece verdadeiramente” (GS 22). Por isso, achamos que é nossa missão defender a dignidade extraordinária e inalienável da pessoa como fundamento dos valores que integram um projecto educativo.” (EDD 2)

Q2. Seleccione alguma documentação emanada de instâncias estatais relativa à educação das crianças e dos jovens (Lei de Bases do Sistema Educativo, Preâmbulos de normativos jurídicos, folhetos, etc.). Verifique se estão devidamente contempladas as dimensões fundamentais da pessoa, que importa desenvolver em harmonia.

Faça idêntica análise ao projecto educativo, ao ideário, ao programa de acção e a outra documentação da sua comunidade educativa ou instituição.

Partilhe os aspectos positivos e as insuficiências, porventura encontradas, com os seus colegas, com a Associação de Pais, com os órgãos de administração e gestão da escola ou outras entidades de direcção.

3. Família e Escola: Instâncias Educativas privilegiadas

Pelo que ficou dito, a educação é um processo amplo e complexo, porque abrange as dimensões da pessoa e se realiza em contextos socioculturais em constante evolução.

No conjunto das cada vez mais numerosas fontes de educação, a Família e a Escola ocupam um lugar privilegiado e insubstituível. A cada uma delas cabem responsabilidades específicas de que não podem alhear-se, mas para que a educação conduza ao progresso harmonioso dos educandos, Família e Escola devem assumir os seus papéis numa linha de cooperação mútua, integrando positivamente as normais diferenças culturais nas relações de diálogo e na acção educativa, como condição indispensável para o conhecimento dos educandos, a compreensão da sua mundividência e a consecução do seu sucesso escolar.

Não são só os educandos que beneficiam desta conjugação de esforços: os professores sentem-se gratificados nas suas funções; as famílias, sobretudo os

pais/encarregados de educação, progridem na capacidade de exercerem as suas responsabilidades de educação e de participação; e a própria sociedade evolui com a inserção de jovens formados em novos moldes de educação e com o crescimento da participação de todos os actores do processo educativo.

P5. “Nós, Bispos da Igreja em Portugal, reconhecemos e apreciamos o esforço de muitos educadores empenhados em definir um projecto de educação que promova o desenvolvimento equilibrado de todas as dimensões do ser humano. Em conjunturas por vezes difíceis, na família, na escola, nas associações, em grupos ou movimentos, eles dão o melhor do seu saber e da sua dedicação para manter elevada a qualidade da educação. Os educadores são verdadeiros artífices de um futuro de pessoas harmoniosamente desenvolvidas e com boa relação social. Manifestamos a nossa solidariedade e apoio a todos os educadores, não raras vezes, sujeitos a pressões desgastantes, a marginalizações e até discriminações injustas. Estimulamo-los a continuarem o seu trabalho, sem desânimo e com esperança, em vista de um nobre objectivo: construir o homem, o homem pleno, onde brilha a luz do verdadeiro Homem, Jesus Cristo.” (EDD 2)

Q3. Ninguém, hoje, duvidará que a Família e a Escola são instituições educativas fundamentais e insubstituíveis. Mas, há outras instâncias que progressivamente vão influenciando a educação, a todos os níveis e em todas as idades, com especial incidência nas crianças e nos jovens (os meios de comunicação social, os grupos naturais...).

Que medidas tomar para dignificar a Família e a Escola e conferir o lugar que lhes é devido em matéria de Educação (tenha em atenção, em particular, as situações de escolas com população escolar oriunda de famílias imigrantes ou pertencentes a minorias étnicas)?

3.1 A Família: laboratório da vida humana

A Família é a instituição primeira e permanente da vida, onde se nasce, se processa o crescimento e se constrói um projecto de vida autónomo. É a comunidade humana onde, de forma espontânea e gratuita, cada um, logo ao nascer, é reconhecido no seu carácter individual, irrepetível e insubstituível. Aí se aprende a viver com os outros, a ser solidário, a descobrir na prática quotidiana a riqueza da diversidade. Nela se aprendem as regras básicas de vida e as tradições familiares, e se descobrem os valores e os critérios morais. A Família, quando estável e coesa, é o espaço mais próprio para descobrir e viver o amor; é o ambiente privilegiado para se realizar a primeira socialização; é o porto de abrigo onde se partilham experiências, se trocam pontos de vista e se elaboram as sínteses pessoais a partir dos dados recolhidos nas múltiplas vivências.

Aos pais é reconhecido o direito inalienável de serem os primeiros educadores e a conseqüente obrigação irrenunciável de exercerem essa missão.

Sendo a Família indispensável para o crescimento e a realização humana, segundo

Palacios e Pablos (2003)⁵, a complexidade da cultura, resultante do seu aumento em magnitude e em sofisticação, suscita uma divisão na tarefa educativa: “A família assume, então, as funções de socialização primária, que consiste em transmitir características humanas básicas tais como o afecto, a linguagem ou as interações sociais, assim como as particularidades próprias do grupo cultural ou familiar, tais como crenças, valores e critérios morais” (p. 50).

A Família precisa, então, da ajuda de toda a sociedade para que se cumpram as funções que ela, sozinha, não consegue atingir. Surge, assim, a Escola como subsidiária da Família na tarefa educativa.

P6. “O direito-dever educativo dos pais qualifica-se como essencial, ligado que está à transmissão da vida humana; como *original e primário*, em relação ao dever educativo dos demais, pela unicidade da relação de amor que subsiste entre pais e filhos; como *insubstituível e inalienável*, o qual portanto, não pode ser totalmente delegado ou usurpado por outros.” (FC 36).

P7. “O Estado presta um serviço à comunidade nacional e à sociedade civil, no campo da educação. Enquanto suporte e organizador da sociedade civil, é sua tarefa fundamental defender os direitos e deveres educativos dos pais e apoiar as instituições que os completem na responsabilidade da educação. Segundo o princípio da subsidiariedade, deve suprir as falhas dos pais, sem, todavia, contrariar os seus legítimos e justificados desejos, assim como criar as estruturas indispensáveis, escolas ou outras instituições, na medida em que o bem comum o exigir (Cf. GE 3).” (EDD 21)

Q4. As crianças e os jovens vivem, hoje, em situações familiares muito diversas. Coexistem famílias coesas e conscientes das suas responsabilidades; situações familiares de desenraizamento e até fragilidade, que caracterizam muitos imigrantes com famílias não reunidas; e diversas tipologias de agregados de adultos (algumas, a nosso ver, impropriamente apelidadas de *família*). Não são raros os recursos a instituições protectoras de menores em casos de desestruturação familiar ou ausência de família.

Que consequências advêm destas situações para as crianças e os jovens? E que exigências pedagógicas se impõem?

Como promover o intercâmbio e a entajuda familiares? A criação de Escolas de Pais não será uma resposta adequada e possível?

3.2 A Escola: caíram os muros

A Escola é, na actualidade, um verdadeiro *cruzamento* de uma multiplicidade de novas situações socioculturais e étnicas, e de um conjunto de mutações e pro-

5 - Idem.

blemas que caracterizam a sociedade. Em particular, o aumento crescente da população escolar imigrante, de diferentes línguas e culturas, e os problemas que afectam a vida de muitas famílias – tais como, as dificuldades em equilibrar o ritmo profissional e o acompanhamento dos filhos, um certo abrandamento das responsabilidades dos pais em relação à educação dos filhos e a fragilidade dos próprios vínculos familiares –, transportam para a Escola situações de desenraizamento, de insegurança afectiva e comportamentos de risco, que complexificam as suas funções e tendem a ampliá-las.

Se, tradicionalmente, a escola servia quase em exclusivo para instruir, é convicção hoje generalizada que há outras dimensões educativas indispensáveis ao desenvolvimento do aluno que a escola deve, também, assumir. Mas, transportaram-se para a escola expectativas e responsabilidades sociais tão amplas e elevadas, em domínios como o desenraizamento sociocultural, a violência, a toxicodependência, a sexualidade, etc., que ela sozinha não consegue abarcar, acabando por utilizar medidas pragmáticas, imediatistas e subjectivistas, que não resolvem os problemas, desgastam a imagem institucional da escola e desmotivam os professores. Actua-se no final de uma longa cadeia de factores que provocam situações graves e acode-se aos efeitos sem actuar sobre as causas.

Falta criar unidade em torno de um projecto de sociedade baseado em valores culturais típicos da nossa tradição, numa abertura à universalidade, que comprometa as diversas instituições, configure o sistema educativo e salvaguarde o pluralismo de cada escola, decorrente da sua composição, ambiente e história.

A Escola não se concebe isolada. Cada escola relaciona-se com o ambiente geral (macroambiente), comum a todas as organizações, de quem recebe as condições políticas, legais, tecnológicas, financeiras e outras, indispensáveis para a consecução das suas finalidades, e com o ambiente particular mais próximo e imediato, de instâncias de quem se deve socorrer dos apoios materiais e humanos (técnicos e pedagógicos) mais adequados para responder às novas exigências educativas, ou a quem entregará tarefas que lhes são mais próprias ou, para as quais, estão em melhores condições de responder. A Família é o seu interlocutor mais próximo e privilegiado. A Escola deve ajudá-la a consciencializar-se para assumir as suas responsabilidades e deve revestir-se de meios de formação que tornem a Família mais apta para esse exercício.

A elevação dos níveis de escolaridade, medida justificada na *actual sociedade do conhecimento*, obriga, por outro lado, a um reforçado esforço de aquisição de conhecimentos, sempre crescentes em extensão e em complexidade. Mas, não basta acumular informações. É fundamental interiorizar os dados fornecidos pela ciência e pelos diversos ramos do saber, cultivar o espírito crítico e desenvolver capacidades que permitam, a cada um, seleccionar e tirar proveito das informações e das fontes de conhecimento de melhor qualidade.

No conjunto das diversas instâncias educativas, competirá especificamente à Escola actual promover a transmissão-aquisição de conhecimentos e a formação humana e cultural, a partir de uma matriz comum de conteúdos curriculares, com o suporte de projectos educativos diferenciados e a adopção de estruturas organizativas flexíveis e adaptadas à realidade de cada comunidade educativa. Isto exigirá a concretização da autonomia das escolas, aliás já prevista legalmente nos planos cultural, pedagógico e administrativo, e o acompanhamento dos alunos, para adequar o ensino à orientação dos mesmos em relação ao futuro, por uma conveniente preparação para o prosseguimento dos estudos ou para a inserção na vida activa. Assim, será mais provável garantir a persistência das motivações dos alunos e a consequente fidelidade aos percursos iniciados, com diminuição do insucesso e do abandono escolares.

A eficácia da Escola enquanto comunidade educativa e a recuperação do seu prestígio como instituição dependem, decisivamente, do aprofundamento e da fidelidade à sua missão específica, o que implica: consciencialização permanente dos educadores acerca das realidades e problemas do mundo actual, com repercussões nos jovens e nas famílias; empenho dos professores e dos órgãos de gestão na inclusão da Família em dinâmicas de colaboração com a Escola; e estabelecimento de relações Escola-meio circundante, por forma a ganhar mais interlocutores.

P8. “[A escola] cultiva atentamente as faculdades intelectuais, desenvolve a capacidade de julgar rectamente, introduz no património cultural adquirido pelas gerações passadas, promove o sentido dos valores, prepara para a vida profissional, e criando entre alunos de índole e condição diferente o convívio amigável, favorece a disposição à compreensão mútua.” (GE 5)

P9. “Estamos particularmente atentos aos valores que inspiram o sistema educativo, ao lugar dado à família como interlocutora da Escola e interveniente no projecto educativo, à protecção da liberdade de ensino, e ao direito das famílias de, em igualdade de circunstâncias, escolherem para os seus filhos as escolas e os projectos educativos do seu agrado.

Continua a preocupar-nos o facto de as Escolas Católicas, como aliás todo o ensino não estatal, continuar discriminado nas condições de financiamento. Não pedimos que as instituições sejam financiadas, mas sim as famílias, para poderem ter uma real liberdade de escolha. Uma sociedade plural e democrática não pode ter um sistema monolítico de ensino, com uma única orientação e em que só as Escolas do Estado oferecem as normais e justas condições de acesso e de frequência. A Igreja quer dar o contributo da sua experiência para fazer progredir em qualidade o nosso sistema de ensino e de educação.” (ISD 19)

Q5. Releia o ponto 3.2 e dê atenção especial ao § 6º: “No conjunto das diversas instâncias educativas (...) com diminuição do insucesso e do abandono escolares”.

Está de acordo com o que aí se propõe sobre a missão específica da Escola actual? Dialogue sobre o assunto com colegas da sua comunidade educativa ou instituição e aponte sugestões

quanto a tónicas a insistir e tarefas a desenvolver para melhor responder aos desafios da actualidade.

4. A Educação Intercultural

4.1 O fenómeno da Multiculturalidade

Como já referimos, as sociedades actuais e a sociedade portuguesa, em concreto, são atravessadas por surtos de movimentos migratórios, donde resultam fluxos contínuos de pessoas e grupos caracterizados por diferenças étnicas, históricas, culturais e religiosas, em passagem por países com características bem diferentes das suas terras de origem, que se deslocam com destino nem sempre determinado. Devido, sobretudo, a este fenómeno e, também, de há muito entre nós, à histórica convivência com grupos étnicos minoritários, como as populações africanas e a comunidade cigana, a multiculturalidade caracteriza o nosso tempo e, conseqüentemente, atinge as nossas comunidades educativas.

Estas realidades, que assumem novos contornos e lançam desafios irrecusáveis, despertaram o crescente interesse de investigadores e de instituições, que têm realizado estudos e lançado programas e experiências educativas relevantes. Merece destaque, entre nós, o amplo trabalho de promoção e coordenação de estudos e trabalhos no terreno desenvolvido por instituições como o Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, mais tarde Secretariado Entreculturas e o Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME).

4.2 Formas de entendimento das relações entre Culturas

Apesar da necessidade de aprofundar e amadurecer muitas interrogações e respostas para os problemas novos que o encontro entre culturas coloca, é hoje convicção aceite com alargado consenso que está ultrapassada a perspectiva de uma assimilação das minorias étnicas e das culturas particulares pelas sociedades de acolhimento, no sentido de as absorverem, assimilando-as na cultura global, que imporia de forma generalizada, fazendo desaparecer os traços culturais próprios daqueles grupos. É a postura *etnocêntrica*, de superioridade de uma cultura face às outras, que a América do Norte, especialmente os Estados Unidos, longamente utilizou e que hoje já ultrapassou.

Como lembra Woolfolk (1995), de acordo com essa posição, a Escola desempenhava, em linguagem metafórica, a função do lume que aquecia o *cadinho* cultural (*melting pot*) que transformava as crianças filhas de imigrantes, ensinando-as a assimilar a *corrente principal* (*mainstream*) dos americanos. De acordo com

R. Dahrendorf (2004, 12 de Setembro), citando Arthur Schlesinger, historiador e conselheiro de John F. Kennedy, mais recentemente, as coisas mudaram: "Os cidadãos dos EUA já não são todos americanos. São americanos *hifenizados*: italo-americanos, afro-americanos, hispano-americanos, etc. Os ingredientes do *melting pot* estão a desintegrar-se" (p. 13).

Também oferece larga aceitação a convicção de que numa sociedade multicultural é fundamental respeitar a diversidade cultural e étnica, conhecer e dialogar com as diferentes culturas, sublinhar os seus aspectos positivos, desfazer preconceitos étnicos e raciais, dissipar estereótipos, e criar iguais oportunidades de integração social e de acesso aos bens essenciais para todos, independentemente das diferenças. Quanto aos modos de proceder e às estratégias a introduzir para concretizar estas atitudes, ressaltam duas posições principais:

- Os defensores do *pluralismo relativista* que, precavendo-se contra esquemas de rigidez ou fixismo das culturas dominantes, consideram que a sociedade é constituída pela soma das diferenças e as culturas consideradas com o mesmo relevo, independentemente da sua implantação social. Por isso, propõem tratamento uniforme independentemente das reais diferenças.

O pluralismo, assim entendido esquece que a história e a tradição são factores indispensáveis de coesão e identidade social, facilita o isolamento por afinidades em vez da unidade pretendida, abre campo a tensões e fracturas sociais, e desvia, afinal, do objectivo de criar uma sociedade que a todos respeite e garanta iguais oportunidades;

- a perspectiva da *integração* acentua a sociedade como um todo, com um peso histórico e uma tradição cultural, aberta ao diálogo e aos dinamismos de mudança, acolhedora das diferenças sociais e culturais, que enquadra, enriquecendo-se com os valores que transportam. A integração supõe um quadro de referência cultural pré-existente que sustenta a evolução harmoniosa da sociedade, o qual, sendo uma produção humana é sempre susceptível de aperfeiçoamentos. Por isso, o diálogo intercultural é uma promessa de enriquecimento para todos.

Entre nós, alguns traços típicos de minorias étnicas e de grupos de imigrantes poderão constituir factores de enriquecimento e até de interpeção a certas tendências da cultura dominante, se forem desenvolvidos esforços conjuntos de conhecimento e diálogo mútuos, indispensáveis para que cada um ultrapasse as fronteiras dos seus grupos de pertença e se crie um novo espírito de cooperação. É o caso da cultura cigana e de algumas culturas africanas, com os seus valores típicos de solidariedade familiar, atenção aos idosos e respeito pela sabedoria adquirida, sentido da festa, relação estreita com a natureza e centralidade da expressão reli-

giosa, sobretudo nos acontecimentos mais marcantes da vida pessoal e colectiva. É, também, o contributo dos recentes imigrantes da Europa de leste, que podem revitalizar nas comunidades educativas e na sociedade, em geral, o sentido de exigência e de rigor no trabalho, e o respeito pela autoridade e a disciplina.

Um processo de integração, que não anula as diferenças e se enriquece com a diversidade, exige, por parte da sociedade de acolhimento, uma atitude de respeito, de abertura ao diálogo e ao conhecimento, e de tolerância activa. A tolerância, porém, tem limites a que, necessariamente, se subordinarão todos os particularismos: o respeito pelos direitos do Homem, o cumprimento da Lei fundamental, de princípios e de regras gerais que ordenam a sociedade, e a aceitação de valores éticos universais.

Em conclusão, a multiculturalidade, em lugar de criar resistências defensivas, de que podem resultar guetos sociais, deve suscitar, segundo Carvalho (2000), uma *atitude positiva*, que assim se exprime:

- assumir, aprofundar e apreciar a sua própria identidade cultural;
- acolher e valorizar as outras culturas e aqueles que as veiculam;
- dinamizar a interacção entre as culturas, promovendo a cooperação entre os seus detentores e procurando objectivos comuns;
- consciencializar o *fundo cultural comum* de valores, objectivos e metas, factor de enriquecimento de todos os intervenientes.

4.3 A Escola Intercultural

A realidade da multiculturalidade e a sua problemática atingem, evidentemente, as nossas comunidades educativas e as próprias dimensões da Educação, quer onde a multiculturalidade é dominante quer onde não tem tanta expressão. No primeiro caso, exige dos alunos abertura e partilha com aqueles com quem convivem diariamente; no segundo, abertura à realidade da sociedade portuguesa e ao mundo actual. Daí, falar-se, hoje, em Educação Intercultural. Como afirmámos, em Boléo e Nunes (1998):

Segundo os especialistas em educação intercultural esta tem de ser uma educação para a compreensão, para a comunicação e para a interacção. Deve, portanto, dar a conhecer o outro para levar à compreensão das suas diferenças e também da igualdade fundamental de todos; deve ainda fazer entrar em comunicação com aquele que é diferente, descobrindo a complementaridade entre as pessoas; e finalmente conduzir à interacção para construir a unidade. (p. 149)

A educação intercultural requer da Escola: (1) acolhimento e respeito por todos, independentemente das diferenças étnicas e culturais; (2) desenvolvimento da

auto-estima e do reconhecimento do valor próprio de cada um, em especial a partir dos primeiros anos de escolaridade; (3) introdução de conteúdos curriculares que permitam conhecer e valorizar as diversas tradições históricas, culturais e religiosas; (4) utilização de pedagogias diferenciadas, tendo em especial atenção os jardins-de-infância e os primeiros anos de escolaridade, que respeitem os hábitos e as características que as crianças transportam do ambiente familiar, ajudando-as a cultivar auto-estima e autoconfiança, e adquirir, progressivamente, novas competências, por forma a que todos atinjam, com ritmos e por caminhos diferentes, os objectivos finais de cada ciclo; (5) promover uma selecção mais criteriosa dos professores, que assegure o equilíbrio humano e a vocação educativa, e facultar à escola maior liberdade de os contratarem para garantir melhor adequação entre professores e necessidades educativas; (6) investir na formação inicial e contínua dos professores, para desenvolver competências científicas e pedagógicas, aumentar a capacidade de elaborar e concretizar projectos educativos promotores de educação intercultural, e criar espírito de entusiasmo e de esperança no trabalho, combatendo as lamentações e os hábitos de rotina; (7) apostar nas capacidades das famílias de minorias étnicas e culturais, solicitar-lhes dados sobre as suas culturas e tradições, que facilitem aos professores compreender e valorizar a diversidade, incentivá-las a colaborar na ajuda aos trabalhos escolares dos filhos, e procurar que ascendam a graus elevados de colaboração com a Escola.

P10. “É urgente repensar Portugal, aprofundando a convivência democrática, acentuando, sem hesitações, aquelas linhas culturais que garantam a unidade progressiva da nossa civilização, marcada pela abertura à universalidade, pela convivência na diversidade, pela afirmação, sem receios, da tradição humanista de inspiração cristã.” (CSCC 2)

P11. “Enquanto expressões históricas diversas e geniais da unidade originária da família humana, as culturas encontram no diálogo a salvaguarda da sua mútua compreensão e comunhão. O conceito de comunhão, que, segundo a revelação cristã, tem a sua fonte e modelo sublime em Deus uno e trino (cf. Jo, 11.21), não pode significar nunca redução à uniformidade ou então forçada homologação ou assimilação; mas é expressão da convergência numa multi-forme variedade, tornando-se, por conseguinte, sinal de riqueza e promessa de crescimento.

O diálogo leva a reconhecer a riqueza da diversidade e predispõe os ânimos para a recíproca aceitação, em ordem a uma autêntica colaboração, de acordo com a primordial vocação à unidade de toda a família humana. Como tal, o diálogo é um instrumento sublime para realizar a civilização do amor e da paz, que o meu venerando predecessor Papa Paulo VI indicou como o ideal que deve inspirar a vida cultural, social, política e económica do nosso tempo.” (DMP 10)

P12. “Se se favorece uma integração gradual de todos os migrantes, mesmo no respeito da sua identidade, salvaguardando ao mesmo tempo o património cultural das populações que os acolhem, corre-se menos o risco de que os emigrantes se concentrem formando verdadeiros e próprios *guetos*, onde se isolar do contexto social, acabando às vezes por alimentar até o desejo de conquistar gradualmente o território.

Quando as *diversidades* se encontram e se integram, dão vida a uma *convivência das diferenças*. Redescobrem-se os valores comuns a cada cultura, capazes de unir e não de dividir; valores que afundam as suas raízes no idêntico húmus humano. Isto facilita a abertura a um diálogo proveitoso para construir um caminho de tolerância recíproca, realista e respeitadora das peculiaridades de cada um. Com estas condições, o fenómeno das migrações contribui para cultivar o *sonho* de um futuro de paz para toda a humanidade.” (DMMR 5)

Q6. Como se entende e vive a multiculturalidade e a interculturalidade na sua comunidade educativa ou instituição? Que desafios lança o conteúdo do presente parágrafo 4 à prática em curso?

CAPÍTULO 2

A COLABORAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA NO PENSAMENTO ACTUAL. ORIENTAÇÕES NORMATIVAS

1. A Escola como Organização

1.1 O carácter organizacional da Escola

A consideração da escola como organização é, segundo Lima (1992), uma perspectiva recente nos estudos e investigações sobre a escola, bem como na literatura organizacional e da administração educacional, que resulta da convicção de que a escola (cada escola) não é uma peça indiferenciada e isolada de um grande sistema – esse, sim, considerado tradicionalmente como uma macro-organização –, mas um organismo vivo, em construção, com nome e arquitectura próprios, situada num espaço geográfico determinado. Segundo este autor, na obra a que nos estamos a referir, “a imagem da escola como organização é, porventura, uma das imagens menos difundidas, seja no domínio das representações sociais de professores, alunos, pais, etc., seja mesmo no domínio académico” (p. 41). É que não se rompeu ainda com uma longa tradição histórica que privilegia os aspectos institucionais, que parecem imutáveis e definitivos, sobrepondo-se aos aspectos organizacionais e à realidade substantiva, como evidencia a própria linguagem corrente: *andar na escola, ir à escola, aprender na escola, sair da escola, ser professor, dar aulas, estar no ensino*, etc.

Há muitas definições de *organização* e todas elas, em geral, se aplicam, de certo modo, à escola. Mas, no estudo da escola como organização, sobressai a concepção de Etzioni, referida por Lima (1992):

Por organização queremos dizer, acompanhando Parsons, ...unidades sociais devotadas primacialmente à consecução de metas específicas. ...Unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídas e reconstruídas, a fim de atingir objectivos específicos. (p. 44)

Mais polémica parece ser a posição de Peter Drucker que compara a escola à empresa pelas semelhanças e diferenças que existem entre ambas. Segundo Lima (1992), “a articulação operada por Drucker no que concerne às organizações de serviços públicos com as empresas, tem como elemento central de análise a questão da inovação” (p. 48). A própria UNESCO, num documento sobre as funções da administração da educação, citado por Lima (1992), assume esta posição ao considerar cada centro de ensino como *empresa educativa*:

Isto significa que para avaliar eficazmente a tarefa que lhe incumbe deve ter a sua esfera própria de responsabilidade no que respeita a organização e o desenvolvimento [sic] das suas actividades. O seu funcionamento deverá, pois, ajustar-se às necessidades decorrentes do efectivo exercício de tal responsabilidade. (p. 50)

A contestação desta associação entre a empresa e a escola, do ponto de vista organizacional, baseia-se na consideração de alguns elementos que são apontados como característicos da escola por oposição a certas empresas, a saber: os objectivos, a matéria prima humana, o tipo de gestores, os critérios de funcionamento, o carácter obrigatório da escola para alunos de certas idades e uma certa ambiguidade de estatuto. Por outro lado, os que defendem a introdução de conceitos e características de tipo empresarial para conceber e compreender a escola entendem que os opositores se baseiam em preconceitos e em modelos tradicionais de empresa ultrapassados.

Lima (1992) conclui:

Em geral, o carácter organizacional da escola é considerado e não se pode dizer que a afirmação de que a escola é uma organização mereça contestação. As razões invocadas, as características apontadas, as dimensões analíticas consideradas relevantes e as propriedades organizacionais atribuídas é que estão longe de merecer consenso. (p. 56)

O entendimento da escola como organização vem, pois, dar ênfase à individualidade própria de cada escola, com as suas características e práticas específicas, o que facilitará a compreensão da articulação Escola-Família, designadamente nas formas que assumem as experiências referenciadas no presente Guia (Cf. Capítulo 3).

1.2 Clarificação de terminologia

Os conceitos utilizados na literatura referente a esta área do relacionamento entre a Escola e a Família são diversos e a cada um podem, até, atribuir-se significados diferentes. A explicitação de alguns deles constituirá uma ajuda aos leitores para se situarem correctamente perante a literatura sobre esta matéria. É o que tentaremos proporcionar.

1.2.1 Envolvimento. Participação. Relação.

Verificando as limitações ainda existentes nesta área, tanto no que diz respeito à reflexão teórica, como à própria investigação, Davies (1989) começa por utilizar o conceito de *envolvimento dos pais* na análise dos resultados do seu trabalho e no estabelecimento de implicações. De acordo com Marques (1993a), para Davies envolvimento “inclui as formas mais leves de relacionamento escola/pais, nomeadamente os níveis de *troca de informações, educação de pais e apoio à escola*”

(p. 70), utilizando “a expressão *participação das famílias na escola* apenas para referir as actividades que pressupõem a tomada de decisões, o exercício do poder deliberativo e o trabalho voluntário na escola” (p. 42).

Silva (2003), na esteira de Durkheim, considera que “por *envolvimento* entende-se geralmente o apoio directo das famílias aos seus educandos. O apoio assume uma base individual e o seu objecto tem um rosto. O espaço privilegiado é a casa, embora a possa extravasar (ida a reuniões na escola, etc.)” (p. 83). Em sentido bastante próximo de Davies, entende que “o conceito de *participação* remete, antes, para a integração de órgãos da escola, de associações de pais ou órgãos a outros níveis do sistema educativo” (p. 83).

Quanto a *relação*, ainda segundo o mesmo autor, “parece ser o termo mais globalizante e menos conotativo. ...Trata-se de um termo essencialmente descritivo” (p. 84). Por isso, prefere-o pela sua maior abrangência e menor conotação.

1.2.2 Parceria. Partenariado. Colaboração.

Para Davies (1994), *parceria* exprime a responsabilidade partilhada e sobreposta entre a família, a escola e as comunidades, relativa ao desenvolvimento escolar e social das crianças. Esta responsabilidade partilhada supõe a distinção de objectivos, filosofias, políticas e práticas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças:

Sabemos que esta ideia da responsabilidade partilhada deve traduzir-se em planos e acordos específicos nos quais fiquem claras as obrigações das famílias em relação ao desenvolvimento e à educação dos respectivos educandos, assim como os apoios que são necessários para ajudar a cumprir essas obrigações. (p. 386)

A introdução do conceito de *partenariado* no domínio da educação, no decorrer das últimas décadas, corresponde, segundo a opinião de Canário (1995), por um lado, à necessidade de mudar a escola e, por outro lado, à necessidade que a escola sente de dar resposta educativa às questões sociais que progressivamente lhe têm vindo a ser colocadas, assunto a que atrás já nos referimos, e, para as quais, não é capaz, sozinha, de responder. Deste modo, “à complexificação crescente dos problemas educativos, algumas sociedades têm sabido responder, encontrando formas mais complexas de regulação do sistema: a introdução aos diferentes níveis, de dispositivos de *partenariado*” (p. 152).

A mesma investigadora apresenta a seguinte definição de *partenariado*:

A palavra *partenariado* (em francês *partenariat* e em inglês *partnership*) designa a situação de colaboração entre membros de organismos diferentes. O conceito de *partenariado* educativo implica que essa colaboração vise objectivos educacionais. (p. 152)

De modo semelhante, Merini⁶ (1995), considera o **partenariado em educação** como um “*inter-sistema* que coloca a educação num espaço interorganizacional” e define o **parthenariado na escola** como sendo “o mínimo de acção comum negociada e visível, por consequência objectivável e analisável, na acção de formação” (p. 206). O *parceiro* (*partenaire* em francês, derivado do inglês *partner*) ou os **parceiros** são os actores implicados nas relações de **parthenariado**; este é, efectivamente, o produto dos **parceiros**, *um facto de associação* (p. 205).

Com idêntico sentido, Joyce Epstein apresenta o conceito de *School and Family Partnership* que Silva (1992) traduz por *Colaboração escola-família*:

Denota uma aliança formal e um acordo contratual no sentido de objectivos partilhados bem como a partilha dos lucros ou benefícios de investimento, uma relação planeada e abrangente, ao contrário do termo preterido – relação escola-família – que soa mais a relação informal. (p. 8)

Parceria e *Partenariado* são tradicionalmente considerados como sinónimos, dada a sua comum raiz etimológica latina *partitio, partitionis*, que significa *partilha, divisão, separação*.

Silva (2003) chama a atenção para duas situações da actualidade: (1) a banalização com que se tem usado o termo *parceria*, de forma inflacionária e acrítica, na área da educação; (2) e certa distinção actual de significados e conotações entre *parceria* e *partenariado*, referida por autores como Stephen Stoer e Fernanda Rodrigues. *Partnership*, termo importado de organizações internacionais, chegou até nós por via europeia através de estudos e de programas sociais e económicos, sobretudo do mundo anglo-saxónico, e foi designado por *partenariado*. O mesmo termo *Partnership*, enquanto se refere a trabalho local, social e informal, entre pessoas ou entidades com objectivos e interesses comuns, é englobado pelo termo *parceria*. O primeiro é importado e como que imposto do exterior, e o segundo assenta num processo de colaboração e cooperação emergente e estruturado a partir do local.

Em síntese, podemos concluir com Bastiani, citado por Silva (2003), que o termo *parceria* aplicado à educação inclui quatro aspectos principais:

- partilha de poder, responsabilidade e posse, não necessariamente em pé de igualdade;
- um grau de reciprocidade, através da capacidade de ouvir o outro, de diálogo e de cedências mútuas;
- partilha de finalidades e objectivos, assentes em aspectos comuns, mas igualmente com capacidade de reconhecimento de diferenças importantes;

⁶ - A tradução do original, em francês, é da nossa responsabilidade.

- um empenhamento na acção conjunta, em que pais, alunos e profissionais trabalham em conjunto para a resolução de problemas. (p. 86)

Quanto ao termo *colaboração*, Marques (1994) vê vantagem na utilização da terminologia *colaboração escola-família*, “porque inclui as noções de parceria, de partilha de responsabilidades e de participação, assentes na ideia de que o sucesso educativo de todos só é possível com a colaboração de todos”. Além disso, “a *colaboração escola-família* pressupõe a defesa da ideia da escola como comunidade educativa onde o processo educativo é fruto da interacção de todos os intervenientes relacionados com o mundo da infância e da juventude” (p. 5).

No nosso Guia optámos pelo título *Colaboração Escola-Família*. O uso de *colaboração* não é aleatório. Sem querer minimizar ou desprezar as formas mais comuns e menos comprometedoras de participação das famílias nas escolas, particularmente dos pais/encarregados de educação, às vezes aquelas que são possíveis, de acordo com a realidade humana e as condições locais concretas. A nossa opção pretende apontar para uma fasquia elevada de participação, tendo como meta graus superiores de compromisso, em que as famílias assumem protagonismo, são corresponsáveis pela condução dos destinos da própria escola, segundo a sua especificidade própria.

Em muitos casos, *colaboração* será, ainda, um ideal a alcançar. Noutros, é já uma realidade, como comprovam as experiências concretas apresentadas no capítulo 3.

P13. “Como lembra João Paulo II, “a sociedade, e mais especificamente o Estado, devem reconhecer que a família é “uma sociedade que goza do direito próprio e primordial” e portanto nas suas relações com a família são gravemente obrigados ao respeito do princípio da subsidiariedade” (FC 45).

A intervenção das famílias junto dos poderes públicos e das instituições que mais directamente agem sobre a sua vida, os seus direitos e deveres, deve exigir que seja não só permitido, mas especialmente apoiado o associativismo – as “Associações de Famílias”, as “Associações de Pais” – considerando que é um bem para a sociedade a participação activa e permanente das famílias na vida política, económica e cultural da sociedade.” (FEIM 62)

P14. “Os pais são os primeiros responsáveis pela educação afectivo-sexual dos filhos; contudo, é tarefa da escola ajudar os pais na educação para a sexualidade responsável.

É importante que os pais, os professores e os outros agentes de educação, em diálogo e parceria, se esforcem por dar aos jovens, no que diz respeito à sexualidade, uma educação completa e concertada, psicológica e sociologicamente integrada, capaz de criar homens e mulheres equilibrados nos seus afectos e sensibilidades.

Os pais, fiéis ao dever de acompanhar a formação integral dos filhos, devem procurar conhecer o tipo de educação sexual que a escola se propõe oferecer, bem como os objectivos que os programas de educação sexual pretendem atingir. Devem, também, ter o direito de recusar que a escola dê aos seus filhos uma educação sexual que vá contra os seus valores.” (FEIM 67)

Q7. No nosso trabalho de investigação, já referido na Introdução, entrevistámos professores e pais. Nesta matéria da *Colaboração Escola-Família*, uns e outros mostraram-se optimistas e pessimistas. Vejamos:

“Eles [os pais] têm uma maior participação em relação à própria gestão da escola, visto que aprovam determinado tipo de documentos, determinado tipo de decisões, inclusive o próprio orçamento de escola”. (Um Professor)

“Eu acho que sim, que os pais influenciam a vida da escola, porque vimos a uma reunião de escola e as professoras põem-nos ao corrente do que se está a passar. Mas, aí, dizem: “Se têm alguma sugestão, se os pais acham que isto poderia funcionar de outra maneira, dêem a vossa ideia”. Eu acho que isso é muito importante”. (Uma Mãe)

“Há pais que olham a escola um pouco como uma empresa, onde os professores são funcionários e os pais são os fiscais, visto que, ao terem cá os filhos, querem que o produto que saia, saia acabado e perfeito, e portanto, muitas vezes querem interferir, exactamente no como, no quando e no porquê”. (Um Professor)

“Há pais que têm medo de ouvir coisas más dos seus filhos. Quando são chamados, normalmente é para conselhos disciplinares [riso]. Também os pais, através dos órgãos da escola, só são chamados quando há algum problema com os filhos. Repare: eles não são chamados para mais nada!”. (Uma Mãe)

E na sua comunidade educativa ou instituição, o que se passa? Provavelmente, também há optimismo e pessimismo. Tente recordar expressões e testemunhos.

Que medidas tomar, pessoais e colectivas, para que o optimismo seja preponderante?

2. Normativos Jurídicos

São muitas as disposições legais que regulam as relações Escola-Família no período que medeia as proximidades de 25 de Abril de 1974 e os nossos dias⁷.

Silva (1994b) estudou, particularmente, a produção referente ao período compreendido entre aquele marco inicial e o final de 1993, e considera que a legis-

7 - Apresentamos, em apêndice, uma lista com os principais normativos jurídicos (período de Abril de 1976 a Abril de 2004).

lação “corresponde a um crescendo que parte de um grau zero até se chegar à representação dos encarregados de educação, com direito a voto, em vários órgãos das escolas” (p. 308). Segundo o mesmo autor, no decorrer deste período de produção legislativa, em que se incluem mais de vinte disposições, que, progressivamente, vieram consagrar o lugar das famílias na Escola, há marcos de referência muito significativos. Integramos os principais na nossa lista.

Mas, não nos restringimos àquele período, alargamo-lo até ao corrente ano de 2004. Incluímos, assim, outras disposições legais particularmente relevantes, que contam com a participação das famílias ou dos pais/encarregados de educação, considerados individualmente, associados ou em representação. Uma referem-se à sua integração nos órgãos de administração e gestão escolares; outras à responsabilidade, apoio e envolvimento nas actividades escolares, e, de uma forma mais geral, na organização do ano escolar, na política educativa e em muitas matérias que no vasto campo educacional têm incidência sobre a Família; e algumas delas são sustentadas por referência a novas realidades, como a diversidade cultural existente nos estabelecimentos de educação e ensino, e referem-se explicitamente às famílias imigrantes e aos seus filhos, tanto no proémio como no articulado.

Apesar de um certo pessimismo de alguns investigadores, que se questionam sobre as possíveis intenções de controlo do poder político sobre um sistema que inclui os pais como participantes, podemos concluir que, em termos legislativos, se avançou significativamente neste domínio.

Por outro lado, como faz notar Marques (1993b) – em referência ao regime aprovado pelo Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio, mas com aplicação adequada ao actual regime de autonomia, administração e gestão, consagrado no Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio –, apesar de os pais surgirem dotados de novas responsabilidades e de novos poderes no sistema de gestão, o estilo de modelo de escola e de participação que virá a ocorrer, depende do tipo de liderança educativa adoptado pelo Conselho Executivo. Esta opinião é, aliás, reforçada pelo relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, Delors (1996), ao salientar a importância dos órgãos directivos dos estabelecimentos de ensino como factor decisivo para a eficácia escolar:

Um bom administrador, capaz de organizar um trabalho de equipa eficaz e tido como competente e aberto consegue, muitas vezes, introduzir no seu estabelecimento de ensino grandes melhorias. Há, pois, que fazer com que a direcção das escolas seja confiada a profissionais qualificados, portadores de formação específica, sobretudo em matéria de gestão. (p. 140)

Podemos concluir que os normativos são indispensáveis ao definirem o quadro de direitos e deveres fundamentais dos intervenientes no sector da educação. Mas, só aproveitaremos as potencialidades que encerram, e atingiremos cabalmente os objectivos para que apontam, se as pessoas e os grupos visados se conscien-

cializarem das suas responsabilidades. Concretamente, se os professores e os pais se formarem no sentido de reconhecerem as vantagens de uma interajuda constante. E, sobretudo, se as famílias e os pais/encarregados de educação, individualmente ou associados, se puserem em acção, do ponto de vista formal, preenchendo os lugares a que têm direito como representantes nas estruturas escolares, em outros níveis da administração, e, de forma mais genérica, na vida da escola, de acordo com o que for previsto em cada projecto educativo. Embora importante, a legislação não deixa de constituir, apenas, um dos ângulos de análise dos fenómenos que se passam na escola e no mundo da educação.

P15. “Entre as funções do Estado democrático, a mais nobre e empenhativa e que maior responsabilidade envolve é a de legislar e aplicar as Leis.” (ISD 15)

P16. “Um outro capítulo da actividade legislativa que interessa particularmente à Igreja [para além da cultura, e da família e da vida] é o que se refere à educação. Nela se decide, em grande parte, o sentido futuro da nossa sociedade, a salvaguarda dos valores da nossa tradição cultural, como é através dela que se veicula um são sentido da modernidade.

O aperfeiçoamento progressivo do sistema educativo, onde se sente a evolução complexa da nossa sociedade, precisa de uma referência cultural: caso contrário, cair-se-á no pragmatismo ausente de valores, numa filosofia educativa do Estado, ou no primado do subjectivismo cultural de cada educador. Mesmo a definição de uma cultura democrática, que aceitamos como necessária, não poderá deixar de integrar a nossa tradição cultural.” (ISD 19)

P17. “A legislação – sobretudo laboral, fiscal e da segurança social – deve ser objecto de permanente e cuidadoso exame em tudo aquilo que tenha algum reflexo na vida das famílias, nos seus direitos e deveres, na sua estabilidade económica e psicológica, na sua missão educativa, no serviço que presta aos cidadãos na velhice, invalidez, viuvez e orfandade, em situação de desemprego e de outras formas de precaridade de recursos.” (FEIM 64)

Q8. Como se verifica, a legislação, no que toca às relações Escola-Família é vastíssima e abarca um amplo campo de possibilidades, responsabilidades e exigências.

Está a par da legislação? E os seus colegas?

Na sua comunidade educativa ou instituição a legislação cumpre-se?

Q9. No nosso trabalho de investigação, uma mãe e um pai entrevistados diziam:

“E, depois, também está legislada a importância das associações de pais. Só que as associações de pais não sabem a importância que podem ter”. (Uma Mãe)

“No aspecto de se fazer uma aproximação das famílias à escola, eu penso que o sistema, teoricamente, devia ajudar, mas depois é preciso que os agentes actuem no sentido de mudar a tal mentalidade, de os atrair e tudo isso, e aí surgem dificuldades. Portanto, não é o próprio

sistema que em si, automaticamente, aproxima e tem um contributo a nível familiar e mais completo, porque aí é precisa a acção dos agentes, e aí é que eu penso que também talvez estejamos a falhar. Ainda não se conseguiu uma conjugação de esforços da direcção da escola, pais e alunos, para fazer essa aproximação das famílias e fazer uma educação integral". (Um Pai)

Revê-se nestas posições? O que fazer para melhor conjugar as potencialidades dos normativos jurídicos e a necessária mudança de mentalidades, de modo a conseguir uma maior articulação Família-Escola?

3. As Práticas das Relações Escola-Família

3.1 As conclusões dos estudos de Don Davies

Um dos trabalhos de investigação mais importantes, entre nós, é sem dúvida o de Don Davies e da sua equipa, realizado em escolas portuguesas na década de 80 do século XX e completado pelas experiências vividas e estudadas nos Estados Unidos. Dada a seriedade dessa investigação e a actualidade dos resultados, apresentamos, em seguida, uma síntese dos dados mais significativos desses estudos.

O interesse dos conteúdos e a clareza da exposição de Don Davies, cremos que justificam a extensão do texto que se segue.

Considerando que não há uma teoria unificadora para o estudo, por serem limitados e fragmentados, tanto o desenvolvimento teórico como a investigação de campo na área da relação Escola-Família, Davies (1989) utiliza o conceito de *envolvimento* para a análise dos resultados do estudo.

O conceito é desdobrado nas *finalidades* e *benefícios* potenciais do envolvimento dos pais e nas *dificuldades* ou *barreiras* que, nas situações concretas, se colocam entre as escolas e as famílias, dificultando a concretização desses benefícios. Trata-se de uma que se ajusta, particularmente, às nossas escolas de população multicultural.

FINALIDADES E BENEFÍCIOS DO ENVOLVIMENTO DOS PAIS:

1. COM O ENVOLVIMENTO DOS PAIS PODEMOS AJUDAR AS CRIANÇAS

O envolvimento dos pais está, antes de mais, relacionado directamente com o desenvolvimento da criança e o sucesso académico e social dos alunos na escola. São as crianças de famílias de baixos rendimentos aquelas que mais poderão beneficiar com o envolvimento dos pais, os quais devem ser devidamente pre-

parados para o envolvimento, caso contrário, a maior acessibilidade dos pais de classe média produzirá o aumento do fosso, já existente, entre as duas classes sociais.

2. COM O ENVOLVIMENTO DOS PAIS PODEMOS AJUDAR OS PAIS

Os benefícios que advêm para os pais são os seguintes: (a) aumento da sua influência; (b) maior apreço pelo seu papel; (c) fortalecimento de redes sociais; (d) crescimento de informação e de materiais de formação; e (e) aumento dos sentimentos de auto-estima, da influência e da motivação para continuarem a sua própria educação.

3. COM O ENVOLVIMENTO DOS PAIS PODEMOS AJUDAR AS ESCOLAS

O envolvimento dos pais facilita o trabalho dos professores: os pais assumem uma atitude mais favorável em relação aos professores e tendem a apoiar mais a escola; os professores sentir-se-ão menos *donos* da escola, do conhecimento e da educação, alargam o seu conhecimento sobre os alunos e tornam-se mais compreensivos.

4. COM O ENVOLVIMENTO DOS PAIS PODEMOS ESPERAR MELHORIAS NA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA

O envolvimento dos pais de todas as classes sociais pode considerar-se como uma força contrária à tendência da reprodução das desigualdades económicas e sociais que acontece na escola actual, independentemente da ideologia dominante. Rejeitando uma visão determinista e passiva da educação e da escola, considera-se que os pais e os professores podem constituir-se em movimento social, contribuindo para o desenvolvimento de políticas educativas que façam avançar a democratização e a igualdade sociais. Para que tal seja possível, é necessário envolver os pais de *baixos rendimentos* ou de *baixo estatuto socioeconómico*.

Os estudos americanos mostram que, através do envolvimento e da participação na escola, os pais de baixos rendimentos podem adquirir novas experiências, conhecimentos e competências, e tornar-se mais confiantes, quer individualmente quer como membros de associações de pais.

BARREIRAS AOS BENEFÍCIOS DO ENVOLVIMENTO DOS PAIS.

Para aquele investigador, os principais problemas que dificultam a concretização dos benefícios enumerados são os seguintes:

1. A Escola e a Família são estruturas diferentes quanto à natureza e, também, em relação a algumas funções, designadamente a qualidade e a profundidade da interacção pessoal que estabelecem com a criança.
2. Existe desconfiança entre a Família e a Escola, especialmente quando há

diferenças de classe social ou raça.

3. As características da escola, comuns às outras organizações e próprias de uma organização específica, e as características dos professores, designadamente: (a) rotina; (b) necessidade de estabilidade; (c) fuga a correr riscos; (d) objectivos pouco claros; (e) partilha da concretização de objectivos por muitos intervenientes; (f) normas informais muito poderosas; e (g) professores com *status* baixo e desmotivados, com receio face à intervenção de forças exteriores, como os pais.

Q10. Concorda com este elenco de finalidades-benefícios e barreiras?

Corrija-o ou complete-o, a partir da sua experiência.

Como ampliar finalidades e benefícios e derrubar barreiras, particularmente, no caso de as relações institucionais incluírem famílias imigrantes ou pertencentes a minorias étnicas?

O estudo de Davies (1989) chegou a um conjunto vasto de conclusões de que destacamos as seguintes, mais relacionadas com a temática deste Guia:

1. A maioria dos pais, sobretudo os das classes mais desfavorecidas, manifesta-se com pouca confiança na sua competência e capacidade para com-preender a escola, a sua participação e a ajuda a dar aos filhos. Os pais têm, em geral, uma atitude passiva, atribuindo a si próprios ou às condições de vida a culpa dos problemas dos filhos na escola e da sua falta de envolvimento na educação dos filhos. Participam pouco na escola (falta de tempo e de energia) e, quando o fazem, é sobretudo por chamado da escola a propósito de problemas académicos ou de comportamento dos filhos.

Normalmente, os pais são deferentes para com os professores. Uma minoria, apenas, é mais crítica.

2. “Os pais têm fracas expectativas acerca das obrigações da escola na sua relação com a família e acerca do que se devia esperar que as escolas fizessem para e com os pais. Eles recebem pouco, logo esperam pouco” (p. 72). No entanto, há interesses dos pais que poderiam ser melhor aproveitados pelas escolas.

As expectativas dos pais de classe média acerca das escolas dos filhos, o sentido crítico em relação à escola, a confiança, o tempo e a motivação para se empenharem em ajudar os filhos em casa ou na escola são mais elevados do que os de grupos socialmente mais marginalizados.

3. No que respeita às perspectivas dos professores acerca das relações

Escola-Família, quase todos os professores expressaram uma atitude de *Responsabilização da Vítima*: atribuem aos próprios pais a responsabilidade pela sua ausência de envolvimento e pelos problemas especiais dos *pais difíceis de alcançar*; e parecem acreditar que a responsabilidade pela correção dessa atitude cabe aos pais.

Os professores, em geral, não vêem a escola como comunidade, antes a concebem isolada das famílias e das comunidades.

4. Parece existir, na maior parte dos professores, *O Modelo de Classe Média* como paradigma dos bons pais, dos bons lares e dos bons filhos. As famílias que se desviam deste modelo, de maneira significativa, são suspeitas e perturbam muitos professores.
5. A comparação entre as opiniões de pais e professores permite concluir o seguinte: (a) coincidem na verificação de que há poucos contactos entre os professores e as famílias e de que os pais pouco mais participam do que em algumas reuniões para que são convocados, parecendo ambos responsabilizarem os pais pela falta de envolvimento na escola, em virtude das suas características e condições de vida; (b) uns e outros manifestam baixas expectativas a respeito dos filhos de famílias de baixo estatuto socioeconómico e daquilo que as escolas e os professores podem fazer para além do que fazem habitualmente; (c) “a diferença mais significativa entre as perspectivas dos pais e dos professores aparece nas suas opiniões relativamente ao grau de interesse pela educação” (p. 114), dado que muitos professores pensam que os pais estão pouco interessados na educação e nas escolas, opinião que não é corroborada pela quase unanimidade dos pais que se manifestam interessados.

Davies (1989) conclui que, certamente, devido à falta de envolvimento dos pais, não se estão a verificar em Portugal os benefícios previstos na listagem que propõe.

Q11. Pelo que fica dito nestas 5 conclusões, as causas da falta de envolvimento das famílias na escola resultam delas próprias e dos professores. Don Davies afirma que, em geral, os professores dizem que os responsáveis são os *pais difíceis de alcançar*, mas, em sua opinião há, também, *escolas difíceis de alcançar*.

Está de acordo com esta observação? Que medidas será necessário reforçar ou introduzir para que, em geral, pais e escolas sejam *fáceis de alcançar*?

Mais tarde, num célebre discurso, Davies (1994) refere três princípios fundamentais a que chama mensagens, os quais, articulados, poderão constituir uma verdadeira estratégia com vista à melhoria do sistema educativo, à promoção da qualidade educativa das crianças e dos jovens, e à construção de uma sociedade

democrática e inclusiva. São eles os seguintes:

1. A REFORMA DA ESCOLA NÃO É POSSÍVEL SEM O APOIO DE BASE DOS PAIS E DA COMUNIDADE.

Tanto nos Estados Unidos como em outros países desenvolvidos, é mais provável que mudanças significativas ao nível da escola ocorram onde existe uma pressão do consumidor no sentido da mudança, e onde os esforços da reforma incluam as famílias e as comunidades em cooperação com os professores. (p. 377)

Na sua perspectiva, os consumidores são os alunos e as suas famílias, as organizações da comunidade, as instituições e os agentes económicos (igrejas, grupos de vizinhança, associações de moradores, bibliotecas, serviços sociais e de saúde, associações de jovens, forças de segurança, etc.). Incluem-se os membros das minorias étnicas, os mais pobres e os brancos de classe média.

2. AS PARCERIAS FAMÍLIA-COMUNIDADE-ESCOLA PODEM CONTRIBUIR PARA QUE A DEMOCRACIA FUNCIONE.

A escola, em parceria com as famílias e as comunidades que serve, pode enfrentar com maior eficácia os problemas e as ameaças à vida democrática, a saber: o crescente fosso entre ricos e pobres; a preservação do núcleo central de valores e de elementos culturais nacionais, beneficiando simultaneamente da diversidade racial, étnica e cultural; e a crescente falta de confiança das populações em relação às instituições e estruturas governamentais.

3. MÃOS À OBRA. É PRECISO PÔR ESTAS PARCERIAS EM PRÁTICA EM CADA ESCOLA, SEM MAIS DEMORAS.

Dadas as certezas, comprovadas pela prática, de que as parcerias bem concebidas conduzem a bons resultados escolares e sociais, desenvolvem a estabilidade das famílias, e são possíveis em todas as escolas, incluindo as que servem crianças ou comunidades em risco ou mais desfavorecidas, urge definir linhas de orientação e criar vontade política de passar a práticas de alcance mais amplo e inovador.

Q12. Uma cultura de participação estimula-se vencendo o desânimo e a lamentação pela valorização das acções bem sucedidas, ainda que signifiquem pequenos passos.

Está de acordo? Nesse caso, *Mãos à Obra!*: descubra a estratégia a introduzir para que tal suceda na sua comunidade educativa ou instituição.

3.2 O partenariado entre a Escola e a Família, base de um novo paradigma de escola

Diversos investigadores consideram que a introdução do partenariado no domínio da escola representa uma mudança de paradigma. É o caso de Villas-Boas (1994), que propõe:

Uma situação de parceria em que pais e professores, juntos, possam contribuir para o objectivo comum que é a aprendizagem. Os elementos-chave dessa relação entre pares, que não implica necessariamente igualdade ou sequer semelhança de estatuto ou de tarefas, são segundo Hirschman (1970) a voz activa, a possibilidade de escolha e a lealdade. (p. 13)

A introdução do partenariado entre a Escola e a Família traduz uma concepção nova e avançada das relações Escola-Família que corresponde, no dizer de Joyce Epstein, citada por Silva (1992 e 2003), a uma nova etapa de evolução histórica: uma relação de sobreposição entre a Escola e a Família representada num modelo de esferas que se intersectam ou sobrepõem (*Overlapping Spheres*), para exprimir aspectos comuns e não comuns às duas instituições, atribuindo um papel central à criança e ao jovem. Os alunos, com efeito, não são passivos, são actores centrais na relação Escola-Família, são por ela influenciados e, por sua vez, influenciam-na.

Silva (1994 a) apresenta a visualização seguinte, onde a zona de intersecção das duas esferas representa “uma zona de negociação constante cuja fronteira se revela bastante movediça. É uma zona que ...deverá ser alargada ao máximo em cada momento, em cada escola, sabendo-se de antemão que ela nunca poderá corresponder à intersecção total das duas esferas” (p. 29), uma vez que Escola e Família são instituições sociais diferentes, tanto nas finalidades como nos modos de actuar:



Q13. Aplique esta representação figurativa à sua comunidade educativa ou instituição, desenhando-a com a área de intersecção que considere apropriada.

Discuta o desenho com alguns colegas. Estão satisfeitos com a dimensão da área de intersecção, ou ela deverá ser alterada? Na segunda hipótese, que atitudes e acções desencadear?

3.3 Tipologias de participação

A diversidade de práticas das relações Escola-Família conduziu a diversas sistematizações sobre as formas e as áreas de intervenção, e o grau de participação/compromisso, que se apresentam como tipologias. Podem servir como escalas de aferição das práticas concretas e desempenhar papel pedagógico, sugerindo formas de participação/compromisso ainda não atingidas.

Enumeramos algumas das mais conhecidas, com indicação das fontes de acesso às descrições das mesmas:

- Paterman (1970). Cf. Afonso (1993);
- Mabeth & all. (1981). Cf. Afonso (1993);
- Beattie (1985). Cf. Afonso (1993);
- Joyce Epstein (1987). Cf. Marques (1993 a) e Silva (1992);
- Don Davies (1987). Cf. Marques (1993 a);
- Owen Heleen (1988). Cf. Marques (1993 a).

No seu conjunto, as diversas tipologias apresentam uma escala, normalmente por ordem crescente de compromisso, especificados entre dois extremos:

- Os chamados *pais clientes*: os pais entregam os filhos à escola, delegam nela a responsabilidade educativa, quando muito ajudam os filhos em casa, e satisfazem-se com receber as informações que a escola lhes dá. Esta atitude pode coexistir com escolas que cuidam pouco da organização de reuniões e da compatibilidade entre os horários para contactos e os horários de trabalho dos pais, e com a tradição de que os professores são aqueles que sabem e os pais os que ignoram.
- A Educação Partilhada: a escola partilha responsabilidades e recursos com os pais e com instituições comunitárias. Os pais, particularmente, colaboram activamente na vida da escola, podendo encarregar-se da dinamização de sectores. Tomam parte nas decisões, na programação e na avaliação.

Apresentamos seguidamente, a título de exemplo, uma das tipologias mais significativas e, por isso, uma das mais referidas na literatura sobre esta matéria:

Joyce Epstein (1987)

A tipologia de Epstein, inicialmente composta de cinco partes, passou a contar mais tarde com o acréscimo de uma sexta parte. As cinco primeiras, referentes a diferentes tipos de relação Escola-Família, e a sexta incluindo um aspecto novo – a relação com a comunidade.

De acordo com J. Epstein e Lori J. Connors (Epstein e Connors, 1994), esta tipologia foi desenvolvida com base nos resultados da investigação e “cada tipo de envolvimento inclui várias práticas que conduzem a diferentes resultados para os alunos, as famílias e o clima da escola. Assim, cada escola deve escolher os tipos e as práticas de acordo com os objectivos que pretende alcançar” (p. 19).

Vejam os em que consiste, segundo Silva (1992) e Marques (1993a), esta tipologia:

Tipo 1 – Obrigações básicas das famílias

A escola ajuda as famílias, sobretudo as mais carenciadas, no cumprimento das suas obrigações básicas: bem-estar, afecto, saúde, alimentação e vestuário.

As escolas informam as famílias para que estas melhor possam dar resposta a esta necessidade, o que pode ser feito através do recurso aos *media* locais e boletins informativos.

Tipo 2 – Obrigações básicas das escolas

A escola tem obrigação de comunicar, de diversos modos, informações às famílias acerca do progresso dos alunos e dos programas educativos escolares. Os processos são variados: telefone, correspondência, boletins e reuniões.

Tipo 3 – Envolvimento na escola

Envolvimento da família em actividades de voluntariado na escola, tais como: apoio na realização de festas, comemorações, visitas de estudo e actividades lectivas. Nas escolas secundárias, sobretudo, o desafio dirige-se ao trabalho voluntário de alunos apoiando colegas com mais dificuldades, ou participando em actividades de apoio às famílias.

Tipo 4 – Envolvimento em actividades de aprendizagem em casa

Exemplos: Apoio na realização dos trabalhos de casa e supervisão do estudo.

O importante é que os alunos e as famílias troquem ideias sobre o trabalho escolar de uma forma continuada, com o apoio dos professores.

Tipo 5 – Participação na tomada de decisões

Estas tarefas podem ser desempenhadas, por exemplo, através da participação em Associações de Pais, Conselhos Pedagógicos e Conselhos Consultivos.

Colocam-se os seguintes desafios: (a) conseguir nas escolas secundárias que as famílias, incluindo as mais pobres e as que se encontram em desvantagem cultural, participem nas decisões; e (b) incluir os alunos nessas estruturas escolares.

Tipo 6 – Colaboração e intercâmbio com a comunidade

Partilha de responsabilidades e de recursos entre a escola e as instituições comunitárias que trabalham com as crianças e os jovens.

O principal desafio consiste em conseguir estabelecer uma boa interação e articular todos os serviços com as escolas e as famílias.

Don Davies (1994), referindo-se às seis categorias desenvolvidas por Joyce Epstein, salienta a flexibilidade com que as mesmas devem ser aplicadas, tendo em conta as características próprias de cada comunidade educativa e a necessidade de abertura à cooperação com a diversidade de entidades da comunidade envolvente, como garantia de êxito dos programas educativos:

Os programas que funcionam fazem variar o conteúdo das parcerias em função da idade dos alunos e das necessidades diversificadas que decorrem do carácter multicultural das comunidades em causa. As parcerias eficazes são concebidas numa perspectiva de desenvolvimento pessoal e social, mudando de conteúdos e de formatos desde o jardim de infância até à escola secundária, e adaptando-se às diferenças étnicas e culturais.

Os programas que têm sucesso baseiam-se na conjugação de forças entre a escola e outros serviços ou instituições na área da segurança social e da saúde, e na partilha de recursos na comunidade. Prestam e recebem serviços da comunidade, recuperando a velha ideia da escola comunitária, ao mesmo tempo que procuram o apoio das organizações e interesses económicos e sociais, das universidades e outros serviços públicos. (p. 387)

P18. “A interação dos elementos da comunidade educativa, com relevância para a associação de pais na elaboração do projecto educativo e no desenvolvimento do mesmo, faz da escola um elemento aglutinador e uma expressão sinérgica da tarefa educativa dentro da comunidade local. Os pais não estão na periferia da escola, são parte integrante da comunidade educativa. Por isso, a relação da escola com a família tem de se exprimir em clara interação.

Os outros parceiros educativos, como as entidades religiosas, o poder local, os órgãos culturais e recreativos e os movimentos ou grupos estruturados são também elementos deste processo interactivo.” (EDD 20)

Q14. Aplique a tipologia de Epstein à sua comunidade educativa ou instituição e identifique o grau de colaboração Escola-Família já alcançado (1, 2, 3, 4, 5 ou 6). Que avaliação faz, quanto ao grau atingido? O que fazer para caminhar para graus mais elevados, pensando, sobretudo, nas famílias em situações de maior desvantagem cultural e social?

CAPÍTULO 3

COLABORAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA – BOAS PRÁTICAS EM ESCOLAS DE AMBIENTE MULTICULTURAL

Há escolas que fazem apostas claras e ousadas quanto ao compromisso e às responsabilidades que confiam às famílias, como participantes nas decisões, nos projectos, na vida e nas actividades da escola. Muitas experiências, amadurecidas por uma história já ampla, mostram que as apostas conduziram, globalmente, a boas práticas, embora a persistência, o ritmo, a intensidade e a qualidade das mesmas varie consoante os intervenientes, sempre em constante mobilidade, como é próprio da natureza das escolas.

A divulgação dessas boas práticas é um reconhecimento e um estímulo para todos quantos nelas gravaram a marca do seu esforço, ou continuam a dar-lhes continuidade, atentos às realidades e desafios sempre em mutação. Mas, cremos que, conhecê-las, será útil para os leitores, sobretudo aqueles que estão de alguma maneira comprometidos em instâncias educativas, a quem se destina prioritariamente este Guia. O conhecimento destes testemunhos pode interperlar, suscitar ideias, e despertar o sentido de criatividade.

Seguem-se dois relatos de boas práticas:

- o primeiro, *A Diversidade é fonte de Criatividade e de Enriquecimento*, refere-se à Escola Básica do 1º ciclo nº 1 de Lisboa. Foi por nós elaborado, tendo em conta as seguintes fontes: (1) o diálogo com a Directora, efectuado no decorrer de uma visita às instalações; (2) a observação directa do ambiente da escola; (3) uma entrevista semi-directiva a uma mãe; e (4) a análise dos documentos *Escola Básica do 1º ciclo nº 1 de Lisboa* e *Celebrar a Diversidade Cultural*;
- o segundo, *O Desafio do Encontro com a Família*, refere-se à Escola EB2 Prof. Pedro d'Orey da Cunha (Damaia, Amadora). Foi elaborado, a nosso pedido pelo Dr. Fernando Augusto Moita, Professor de Educação Moral e Religiosa Católica.

1. A Diversidade é fonte de Criatividade e de Enriquecimento

Quando nos abeiramos de uma antiga escola primária de construção do século XIX, de arquitectura austera, que se impõe pela solidez, o equilíbrio, a harmonia e a beleza, somos levados a crer que vamos entrar num museu ou, quando

muito, numa escola monolítica, ultrapassada pelos novos tempos. Foi a sensação que tivemos ao descobrir a Escola Básica do 1º ciclo nº 1 de Lisboa, situada no Largo da Escola Municipal, a S. Lázaro, freguesia da Pena (uma das mais antigas freguesias da cidade de Lisboa), que funciona num edifício construído em 1875 e implantado num largo rodeado por árvores centenárias.

Mas, quando entrámos e conversámos com a Directora, que nos acolheu de braços abertos, nos levou a visitar as instalações e apresentou o corpo docente, as estagiárias e as auxiliares de acção educativa, que se encontravam em trabalho de preparação do ano lectivo de 2004/2005, verificámos como foi sensato o meio envolvente ao reconhecer esta escola como *escola-museu*. São as características arquitectónicas do edifício, a conservação do mobiliário e do equipamento, e a organização do acervo documental, que justificam essa qualificação. Mas não são elementos mortos. Há minerais e outros materiais de Ciências, sólidos, mapas, gravuras, símbolos cristãos, fotografias evocativas da história da escola, frases célebres da literatura portuguesa e pensamentos-mensagem emoldurados, expostos em armários e suspensos nas paredes (muitos deles tinham sido retirados na euforia de Abril de 1974), alusivos a épocas e práticas remotas e actuais. Com estes materiais, também estão expostos os últimos desenhos dos alunos, incluindo o globo terrestre e as bandeiras, que executaram para identificar as nacionalidades a que pertencem. E tudo isto, enquadrado em espaços onde predominam tons de verde a criar um clima apaziguador das tensões inevitáveis num ambiente acentuadamente plural como este.

Ali, tudo parece harmonizar-se numa unidade ancorada no passado, construída sobre a realidade presente, a projectar o futuro.

Drª Ana Isabel Cunha é a Directora desta escola. Casada, mãe de cinco filhos, vive com tal intensidade a tarefa educativa, que a escola é como que o prolongamento da sua casa. Sensível à diversidade cultural dos alunos, empenha-se para que toda a escola conheça e respeite o mundo de cada criança – história, enquadramento humano-afectivo, tradições culturais, estilo de relações, convicções religiosas... –, ensaie práticas pedagógicas diferenciadas, adapte e reforce estratégias nos projectos curriculares de turma e crie o clima adequado para que nenhuma criança seja discriminada ou impedida de alcançar, com êxito, as metas educativas que a escola propõe.

Esta escola, situa-se num bairro heterogéneo, quanto a áreas de actividades (comércio e serviços) e a população residente e itinerante. A actividade comercial é sobretudo desenvolvida por imigrantes de origem indiana e chinesa. A população residente é maioritariamente constituída por idosos, a residir em condições de pobreza e alguns deles a cuidar dos netos, e por muitos imigrantes de variadíssimas nacionalidades a viver em partes de casa ou em humildes pensões existentes na área, ocupando-se em trabalhos precários ou na construção civil. A população itinerante é composta por aqueles que se deslocam diariamente para o comércio, as instituições e os serviços da zona. Vastas manchas de prostituição atingem a área da escola.

A composição da população estudantil, como é normal, reflecte as características da zona: crianças oriundas de vários pontos da cidade, diversidade de nacionalidades, situações complexas quanto a desenraizamentos, carências materiais e afectivas, e conseqüente desmotivação para a aprendizagem.

No ano lectivo de 2003/2004, a escola contava com 121 alunos, sendo 80 carenciados, 42 não residentes, 8 a cargo de instituições protectoras de menores e 40 estrangeiros, filhos de imigrantes de vários países: Angola, Bangladesh, Brasil, Cabo Verde, China, Guiné, Moldávia, Nepal, Roménia, S. Tomé e Príncipe, Senegal e Ucrânia.

Lá no Brasil, para todas as pessoas que você pergunta onde é uma escola, todo o mundo sabe. Eu tive uma imensa dificuldade de saber onde era a escola aqui. Encontrei um senhor que sabia e me indicou. Eu tinha acabado de chegar, acho que fazia dez dias, não conhecia nada, nada, nada. Aí eu tive sorte, que vim bater aqui à Dona Ana, e ela foi assim ótima comigo, e explicou tudo certinho, como é que eu devia fazer para matricular as crianças, os papéis que eu precisava trazer, mas ela queria já assim ... que eu trouxesse logo as crianças para voltarem a estudar. Ela foi assim super-simpática comigo, e então eu tive sorte, porque logo quando eu cheguei eu tive assim pessoas que me ajudaram e foram sempre muito simpáticas. E perguntou se eu já estava a trabalhar. E eu não estava, logo ela precisava de uma pessoa no refeitório, e então calhou que foi tudo certinho.

Este é o testemunho do bom acolhimento de que foi alvo Silvana Aparecida Zagato, uma brasileira de 34 anos, em Portugal ainda não há um ano, comunicativa, cheia de ideais (já obteve equivalência ao 9º ano e quer prosseguir os estudos), bem integrada, com dois filhos nesta escola (Leonardo, de 6 anos, e Júnior, de 10), presta ajuda no refeitório duas horas por dia.

Há um Projecto Educativo de Escola que pretende, como objectivos gerais, “proporcionar a cada aluno as condições de desenvolvimento que lhe permita ganhar confiança nas suas potencialidades, desempenhar com perfeição e segurança uma diversidade de tarefas nas diferentes áreas de aprendizagem e de relações interpessoais, bem como permitir um desenvolvimento saudável e promover o sucesso educativo de todos os alunos através de aprendizagens verticais.” Do Projecto Educativo saem orientações para o Projecto Curricular de Escola, base da sua sustentação pedagógica, subordinado ao tema *À descoberta de Lisboa cidade intercultural*. “Este será o pilar sobre o qual se irá construir o conhecimento das matérias curriculares nas áreas da Matemática, Língua Portuguesa, Estudo do Meio, considerando como fundamental a ligação íntima dos conteúdos com as vivências dos alunos, que lhes permita uma melhor consolidação dos conhecimentos e, simultaneamente, forneça uma razão concreta e próxima para a sua aprendizagem, ou seja, uma motivação”.

Para levar a cabo estes projectos e responder às necessidades da população escolar, a escola conta com 7 professores com turma e 4 técnicos que os coadjuvam, e com 3 auxiliares de acção educativa. A dimensão dos projectos e a vastidão de iniciativas que se desenvolvem nesta escola não seria possível sem a colabo-

ração de um número considerável de entidades e a candidatura ao financiamento de projectos. São 16 as instituições da comunidade, nos planos civil e religioso, que colaboram em regime de parceria. A Associação de Pais e Encarregados de Educação (APEE) assume particular destaque neste conjunto.

Aos pais/encarregados de educação é oferecida a possibilidade de participação activa na vida da escola, quer individualmente quer associados. Muitos deles correspondem plenamente às expectativas, mas outros não, como afirma Silvana:

Quando têm algumas festas, vêm ajudar a fazer a integração com as crianças, fazem bolos, doces e ajudam a gente a contar as mesas. Há avós também. Os pais têm aulas de culinária, às vezes vêm os avós e tudo. É bem legal.

Então, às vezes eu acho assim que tenho pessoas que não se integram, que têm um pouco de receio de chegar, de se enturmar. Mas tenho pessoas que não, que chegam logo se prontificando.

Eu tenho pessoas que colocam mais o dinheiro acima de tudo. Eu penso, sabe, eles imigram e só pensam no dinheiro, só pensam em trabalhar, trabalhar, trabalhar, trabalhar... e se esquecem um pouco dos filhos, e vejo crianças aqui na escola, da idade do meu filho Leonardo, brincando sozinhos no meio dos adultos, ali para o Campo de Santana. À mesma hora que estão aqui estão lá. Então, eu fico admirada, que eu vejo assim que tem pessoas que só estão pensando no dinheiro e estão largando um pouco as crianças de lado. Fico muito apavorada com isso.

As pessoas imigram, e não sei se eles não pensam no bem estar da família, não pensam nas crianças, só visam o dinheiro, não dá para entender o que é, se eles têm aquela ânsia de ganhar o dinheiro logo para poder voltar para os países deles. Mas eu acho que isso causa um dano muito grave dentro da própria pessoa, porque as pessoas vão ficando amarguradas, começam a tratar todo o mundo mal.

Do ponto de vista formal, a escola prevê contactos com os pais/encarregados de educação através do atendimento, por cada docente, que disponibiliza diariamente 10 minutos em situações pontuais de carácter urgente. No Plano Anual de Actividades da escola existe, ainda, calendarizado um horário de atendimento mensal para cada professor, para além das reuniões de avaliação no final de cada período lectivo e no final do ano, previstas no calendário escolar instituído pelo Ministério da Educação. Além disso, a APEE conta com um representante no Conselho Escolar (órgão que elabora o Projecto Educativo da Escola e as linhas orientadoras da actividade da mesma).

A APEE é um parceiro com um papel fundamental na vida da escola:

- através dela, partilham-se ideias e aptidões, constroem-se e reforçam-se sistemas de colaboração;
- promove encontros entre os pais/encarregados de educação, nos casos em

que as crianças vivem com avós ou outros parentes próximos e com instituições protectoras de menores, substitutos das famílias naturais, contribuindo para os ajudar a lidar com as suas responsabilidades e assumir as suas funções;

- colabora com a Escola, ajudando a criar redes de apoio com outras entidades, no sentido de melhorar as condições de funcionamento e um atendimento condigno a todas as crianças.

A APEE empenha-se, também, em situações específicas em que a voz dos pais se junta à da direcção da escola, como no caso da solicitação, à Direcção Regional de Educação de Lisboa, de autorização para funcionar com um horário em regime duplo (manhã e tarde) e de constituição de mais uma turma.

Em ordem a garantir uma efectiva representação dos pais/encarregados de educação, a APEE inclui na sua direcção representantes dos encarregados de educação dos alunos estrangeiros e das associações protectoras de menores. Mas, não se julgue que os pais imigrantes participam menos do que os portugueses na vida da escola, nem que as crianças estrangeiras têm mais problemas do que as portuguesas. Muitas destas últimas, oriundas de zonas degradadas da cidade e de famílias muito desestruturadas, trazem para a escola muita agressividade, como refere a Directora. E Silvana confirma-o deste modo:

É isso. Foi o que o Leonardo sentiu mais, ele não estava acostumado e então ele viu as crianças se batendo e aquela coisa. Eu também fiquei um pouco chocada no princípio, assim sabe, mas passando algum tempo, fui conhecendo eles e vendo o que é que era, sabendo a história de cada um. Porque tem uma hora em que você chega e você vê, é uma coisa, aí depois você vai conhecendo, conversando. Olha, este aqui não tem pai, aquele ali veio não sei de aonde, este aqui mora com a tia, este aqui o pai morreu, a mãe largou os três filhos. Então, você vai criando um afecto assim com eles, você vai percebendo que a história deles é muito triste e você vai tendo uma visão diferente.

Eu acho que é engraçado, eu comentei, no caso de três irmãs. A mãe abandonou as três, foi embora. Elas são portuguesas. Logo que eu entrei no refeitório, eu fiquei assim abismada com elas, sabe, porque desde a hora que elas se sentavam até à hora que elas acabaram de almoçar, elas se batiam, elas gritavam, elas jogavam, era assim uma coisa... Você vai sabendo e aí eu soube que as três foram abandonadas pela mãe, que só tinham pai, moram num Instituto. E aí, a gente foi criando um relacionamento assim... e elas mudaram tanto, tanto, tanto, sabe, que eu fiquei abismada e comentei com uma delas: "Quando nós começamos aqui, vocês faziam tudo, jogavam as coisas no chão, gritavam, berravam. Quem te viu e quem te vê!". E eu falava para elas e elas me abraçavam. Que carinho, é tão diferente!

Relevante é, também, a participação dos pais/encarregados de educação, com professores e alunos, em actividades desenvolvidas em articulação com o Centro de Saúde da Penha de França, pela inserção da Escola na Rede Nacional de Escolas Promotoras de Saúde.

Aos pais, é ainda facultada a participação na concretização e no desenvolvimento do Projecto Curricular de Escola, em momentos de encontro, partilha e convívio. No ano lectivo de 2003/2004, destacaram-se as seguintes actividades: Celebração do Dia Mundial da Tolerância; Espectáculo multicultural e almoço de final de 1º período; Festa do *Amigo Maior* (Dia do Pai); Festa da *Amiga Maior* (Dia da Mãe); Arraial Popular final, Junho; Exposição final de ano/mostra de actividades realizadas – Fórum *Vale a Pena conhecer a Pena*; e Projecto *Diálogos*, níveis 2 e 3 – expressar necessidades, prevenção de comportamentos de risco, promoção da saúde global.

Mas, nada disto se conseguiria sem a motivação e a unidade dos professores e da comunidade educativa, no seu conjunto. E, especialmente, sem a liderança da Directora, persistente na convicção de que *a primeira acção educativa é a doação*, e a colaboração diversificada, mas constante, dos pais/encarregados de educação.

2. O Desafio do Encontro com a Família

A sociedade portuguesa é uma sociedade multicultural: nas ruas, nos transportes públicos, nos lugares de diversão, nos locais de trabalho encontramos pessoas de etnias e de cores diferentes, de línguas e culturas variadas.

Desde muito antes da fundação do reino de Portugal já este espaço territorial era multicultural. Foi, e continuou a ser, um corredor de passagem de povos com as mais diversas origens. Todos por cá passaram e muitos cá ficaram. Podemos afirmar que as migrações são um fenómeno estrutural da sociedade portuguesa, que marca a nossa cultura e influencia a nossa identidade como povo.

A Escola portuguesa é, hoje, um microcosmos da sociedade: tem crianças e jovens de muitas línguas, nacionalidades, culturas e etnias. É uma Escola nova que traz consigo desafios extraordinários onde se torna urgente educar para a justiça, para a solidariedade, para a entreeajuda. Não é suficiente ensinar a tolerância, é necessário reconhecer a diferença como um valor e integrá-lo na acção do dia a dia de forma a resultar mais qualidade de vida, melhor sociedade, melhores pessoas.

A Escola EB2 Prof. Pedro d'Orey da Cunha está integrada na freguesia de Damaia, município da Amadora e recebe alunos provenientes, na sua grande maioria, das freguesias da Damaia, Buraca e Venda Nova.

Esta é uma das *zonas-dormitório* suburbanas de Lisboa, obrigando a maioria da população a ter de se deslocar durante o dia, ficando as crianças entregues a si próprias, daí resultando problemas afectivos, comportamentais, de integração e de aprendizagem.

A nossa Escola é frequentada por uma população muito específica. Dos 500 alunos, do 2º ciclo, 40% têm as suas origens culturais no Alentejo, Trás-os-Montes e Beira interior; 56% pertencem, culturalmente, a várias comunidades oriundas das antigas colónias portuguesas, sobretudo de Cabo Verde, e são adolescentes, na sua maioria nascidos em Portugal, que pertencem à 2ª e/ou 3ª geração de *migrantes*. Começamos a ter também alunos oriundos dos países da Europa de leste e do Brasil.

Muitos destes alunos e suas famílias formam comunidades desenraizadas e marginalizadas a vários níveis, que habitam nos bairros degradados de Fontainhas, 6 de Maio, Estrela de África, Alto da Damaia e Alto da Cova da Moura (Buraca). Vivem em condições de habitabilidade sub-humanas, em termos de higiene, espaço e conforto.

Uma grande parte dos alunos que frequentam a Escola pertence a famílias numerosas, com elevado número de irmãos, muitos deles vivendo em situações de risco, sofrendo de fome ou subnutrição sistemática. Nasceram e vivem em *guetos* e até aos 6 anos falam quase exclusivamente crioulo. São filhos de pais com baixa escolaridade ou mesmo analfabetos, emigrantes e desamparados dos seus valores tradicionais.

Muitos destes pais raramente vêm à Escola, mesmo quando solicitados, porque o trabalho os absorve e a penalização no ordenado, associada à barreira da língua e ao medo perante a clandestinidade, conduzem a um afastamento do mundo escolar.

Apesar deste cenário social e económico, esta Escola possui uma riqueza cultural assinalável! O encontro de culturas e gentes é uma potencialidade a redescobrir. Possui a Escola um corpo docente relativamente estável, contando com 115 professores, dos quais a grande maioria, por opção, quer exercer a sua actividade nesta comunidade educativa. A nossa Escola tem a tradição de estabelecer laços fortes de parceria, interagindo com um vasto conjunto de Instituições em domínios muito diversificados.

Pertencemos a um Território Educativo de Intervenção Prioritária, e a Escola, através de uma política educativa coerente e arrojada, quer enfrentar as dificuldades inerentes a esta realidade, conjugando potencialidades, e orientar a sua actividade educativa segundo os desafios do seu patrono. O professor Pedro d'Orey da Cunha acumulou uma vastíssima experiência, nos EUA, de diálogo e proximidade junto das famílias de alunos pertencentes a minorias linguísticas, culturais e étnicas. Dessa experiência desenvolveu e promoveu uma educação, atenta ao outro diferente, que promova a integração e o desenvolvimento de todos.

Apesar dos desafios, tem a Escola feito um esforço no diálogo com a Família: procura que os pais se sintam acolhidos nos espaços escolares. Acreditamos

que a Família constitui o ambiente em que cada indivíduo adquire o seu despertar como pessoa em relação. A Família é, por isso, a instituição privilegiada da educação, o lugar embrionário essencial onde se aprende a viver e a ser.

O Projecto Educativo da nossa Escola (2002/2005) cujo título/lema é *Viver e conviver no e com o Mundo que nos rodeia*, reconhece que “a Escola não é uma ilha isolada” e que é necessário “dar valor à família como elemento imprescindível no diálogo educativo” (PEE, 16).

A participação das famílias a nível institucional, nos órgãos de direcção, prende-se muito com o dinamismo próprio da Associação de Pais e Encarregados de Educação. De salientar que esta Associação participou activamente na proposta de instituir o Dia da Escola (11 de Fevereiro: dia do nascimento do patrono). Mas no último ano, por mudança de liderança, não tem contribuído activamente na vida escolar, nomeadamente na elaboração do PEE e no Conselho Pedagógico.

A nível de envolvimento menos institucional, a presença das famílias acontece com regularidade: visita a exposições, actividades de início do ano lectivo, participação em demonstrações dos filhos ao nível da música, do teatro, de trabalhos realizados, etc. A presença em colóquios formativos sobre saúde, sexualidade, higiene, tem sido uma constante.

Pela sua pertinência e *ousadia*, há que mencionar um momento que já é tradição na Escola: *A Festa das Famílias*.

Esta actividade acontece no seguimento da visita de estudo/passeio à Serra da Estrela dos alunos do 6º ano e dinamizada pelos professores de Educação Moral e Religiosa Católica. Este passeio é um momento alto na vida escolar, abrange cerca de 100 dos nossos alunos, cujas famílias, por razões óbvias, estão envolvidas activamente. Uma semana antes do passeio os alunos e os seus Encarregados de Educação (ou um familiar adulto) estão presentes num Encontro de preparação. E porque a experiência destes dois dias é, para os nossos alunos, marcante e *radical*, achamos por bem, desde há cinco anos, partilhá-la e rentabilizá-la.

É convicção da Escola que *recordar é viver* e por isso todos os anos, após a Serra da Estrela, os pais e familiares são convidados à Escola para *verem* o que os seus filhos viram e sentiram nos dois dias que estiveram *longe* de casa.

A actividade *Festa das Famílias*, inserida no Plano Anual de Actividades, conta com os alunos, professores/educadores participantes no Passeio e abre-se festivamente à comunidade, nomeadamente aos familiares próximos. É um encontro de cerca de 300 pessoas (cerca de 100 alunos, 150 familiares, 50 convidados de grupos folclóricos e musicais) que, na alegria, se sentem família.

É festa porque é uma tarde de Domingo (para que os familiares possam vir) onde todos se alegram, brincam e se divertem ... é festa porque juntamente com o filme, de cerca de uma hora, com os *melhores* e mais *atrevidos* momentos filmados, há canções/cantares e danças... é festa porque o lanche partilhado com as iguarias tradicionais proporciona a alegria do corpo e do espírito... é festa porque todos podem observar e apreciar a exposição de fotografias e de trabalhos realizados em contexto interdisciplinar...

É das famílias porque são elas os convidados, mas também os intervenientes activos nas mais diferentes tarefas ... é das famílias porque se sente a Escola como a casa de todos que une e respeita na diferença de culturas, de tradições, de funções e de idades.

A alegria estampada nos rostos de todos – pais, alunos, professores e convidados – é a constante desta tarde de Festa. São os risos e a sensação de bem-estar durante o visionamento do filme. É a alegria e o sonho que se expandem nos cantares e danças com sabores africanos, timorenses ou minhotos, no colorido de trajes e instrumentos. É a emoção do apreço por todos se sentirem irmanados numa fraternidade e numa causa comum: o crescimento global dos filhos/alunos e o sonho de uma sociedade mais harmoniosa.

Escola e Família, com papéis complementares no processo educativo, são contextos de desenvolvimento da pessoa. Do encontro dinâmico destas duas realidades formativas surgirão pontes e canais de comunicação numa perspectiva holística da educação.

Acreditamos, na EB 2 Prof. Pedro d'Orey da Cunha, que a maravilha da multiculturalidade, que já somos, far-nos-á aceitar o desafio e a dinâmica da interculturalidade.

Fernando Augusto Moita

Q15. Após a leitura dos testemunhos descritos, reflecta o que se passa na sua comunidade educativa ou instituição e elabore um pequeno texto com o relato dos aspectos positivos que aí se vivem e que, porventura, habitualmente não se explicitam. Proponha a sua divulgação local, na página da Internet, numa publicação sindical ou através de qualquer outro meio de comunicação ao seu alcance. Assim, será mais alguém a contribuir para a divulgação de uma visão positiva da Colaboração Escola-Família.

CONCLUSÃO

Verdadeiramente, uma publicação do tipo deste Guia de autoformação não necessita de conclusões. A nossa opção metodológica de colocar questões para reflexão ao longo do texto remete para o leitor a elaboração das suas próprias conclusões. Apesar de tudo, achamos por bem terminar este trabalho com a apresentação de alguns caminhos, em jeito de síntese final:

1. Os estudos recentes a que nos referimos, o quadro legislativo em que nos movemos e as experiências concretas que relatámos no âmbito da Colaboração Escola-Família, são reveladores de um progresso, quer na compreensão da Educação como processo ao serviço da formação da pessoa e de integração na sociedade, quer no que respeita aos campos e às modalidades de actuação conjunta entre a Escola e a Família.
2. Nas relações entre a Escola e a Família joga-se uma pluralidade de interesses dos actores envolvidos: professores, famílias, alunos e demais actores da comunidade educativa, incluindo os representantes das entidades locais. As dinâmicas em jogo devem orientar-se por critérios de diálogo, respeito, dignificação e serviço, tendo em vista que os interesses pessoais ou de grupos se devem subordinar às finalidades educativas, para não se converterem em jogos de domínio que desvirtuam e subvertem as instituições educativas.
3. O regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, dá margem à criatividade e a novas formas de participação, e requer a aquisição progressiva de competências. Urge aproveitar as virtualidades do sistema e fornecer propostas de melhoramento, a partir de caminhos percorridos e de projectos concretizados.
4. Há famílias socialmente mais desprotegidas ou desenquadradas, como as imigrantes e as pertencentes a minorias étnicas. Facilmente, as instituições educativas lançam sobre elas um olhar carregado de preconceitos, ou elas se automarginalizam. Há que acreditar no interesse e no empenho destas famílias na educação dos filhos, desenvolver esforços conjuntos de diálogo e de cooperação, e valorizar os pequenos gestos de participação.
5. A multiculturalidade é um desafio irrecusável no nosso tempo. As respostas devem evitar que se caia em atitudes de dogmatismo intransigente, que marginalizam, ou de relativismo cultural, que prescindem de valores aglutinadores da pluralidade cultural.

Terminamos com uma palavra de esperança dos Bispos portugueses, que acreditamos possa ser mobilizadora e criadora de novo ânimo para todos aqueles e aquelas que se empenham na tarefa apaixonante que é a Educação:

Há na nossa sociedade valores positivos, de competência, de generosidade, de abertura aos outros e mesmo de fé, suficientemente fortes para inspirarem um projecto; há cidadãos competentes, generosos, rectos, que dedicam as suas vidas ao bem comum. É preciso que nos convençamos de que o futuro de Portugal depende de todos nós e não apenas dos Governos. Portugal será o que os portugueses quiserem, e as nossas crianças terão amanhã a sociedade que nós, hoje, merecermos para elas. (CSCC 9)

SIGLÁRIO

- CSCC** Crise de Sociedade, Crise de Civilização (Conferência Episcopal Portuguesa, 26 de Abril de 2001)
- DMMR** Mensagem por ocasião do 90º Dia Mundial do Migrante e do Refugiado (João Paulo II, 15 de Dezembro de 2003)
- DMP** Mensagem para a celebração do Dia Mundial da Paz 2001 (João Paulo II, 8 de Dezembro de 2000)
- EDD** Educação, Direito e dever – missão nobre ao serviço de todos (Conferência Episcopal Portuguesa, 6 de Janeiro de 2002)
- FC** Familiaris Consortio (João Paulo II, 22 de Novembro de 1981)
- FEIM** A Família, esperança da Igreja e do Mundo (Conferência Episcopal Portuguesa, 31 de Maio de 2004)
- GE** Gavissimum Educationis (Declaração do Concílio Vaticano II)
- ISD** A Igreja na sociedade democrática (Conferência Episcopal Portuguesa, 15 de Maio de 2000)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Obras de Carácter Geral e Específico:

- Afonso, N. G. (1993). A participação dos encarregados de educação na direcção das escolas. *Inovação*, 2, 131-155.
- Boléo, M. L., e Nunes, T. S. (1998). Educação moral e religiosa católica. In C. Cardoso (Coord.), *Gestão intercultural do currículo – 1º ciclo*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.
- Canário, M. B. B. (1995). Partenariado local e mudança educativa. *Inovação*, 8, 151-166.
- Carvalho, M. P. (2000). Multiculturalidade e evangelização. *Communio, Revista Internacional Católica*, 4, 333-340.
- Davies, D. (Dir.). (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: Realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte, Col. "Biblioteca do Educador".
- Davies, D. (1994). Parcerias pais-comunidade-escola. Três mensagens para professores e decisores políticos. *Inovação*, 7, 377-389.
- Delors, J. (Ed.) (1996). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Rio Tinto: Edições ASA. (Trabalho original em inglês publicado em 1996)
- Epstein, J., e Connors, L. J. (1994). A colaboração escola e família no 3º ciclo e no ensino secundário. *Revista ESES*, 5, 17-22. ESES (Escola Superior de Educação de Santarém)
- Lima, L. C. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar: um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Marías, J. (1997). *Persona* (3ª reimp.). Madrid: Alianza Editorial, S. A.
- Marques, R. (1993a). *A escola e os pais: como colaborar?* (4ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (1993b). A família e a comunidade: O que se passa nos EUA e em Portugal. *Revista ESES*, 4, 21-32.
- Marques R. (1994). Colaboração escola-famílias: Um conceito para melhorar a educação. *Revista ESES*, 5, 4-11.
- Merini, C. (1995). Le Partenariat à l'école. Privatisation du système? In A. Estrela, J. Barroso e J. Ferreira (Ed.). *A escola como objecto de estudo. Actas do V Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIPELF/AFIRSE*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- Nunes, T. S. (1997). *Colaboração escola-família. Um estudo comparativo*. Tese de mestrado não publicada, Universidade Católica Portuguesa, Departamento de Ciências Psicopedagógicas da Faculdade de Ciências Humanas, Lisboa.
- Pons, P. P. (Coord.). (2003). *La tarea de educar. De qué hablamos cuando hablamos sobre educación*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, S. L.

- Poupard, P. (2004). As raízes cristãs da Europa. *Lumen, Revista de Documentação e Reflexão Pastoral do Secretariado Geral da Conferência Episcopal Portuguesa*, 65 (4), 12-20.
- Dahrendorf, R. (2004, 12 de Setembro). Para além da assimilação. Público, p. 13.
- Silva, P. (1992, Outubro). Escola-Família: relações, colaborações e outras questões..., *Boletim Educação Participada*, pp. 8-11.
- Silva, P. (1994a). Escola-família: uma relação armadilhada? *Revista ESES*, 5, 23-30.
- Silva, P. (1994b). Relação escola-família em Portugal: 1974-1994. Duas décadas, um balanço. *Inovação*, 7, 307-355.
- Silva, P. (2003). Escola-Família, uma relação armadilhada. *Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento, Col. "Biblioteca das Ciências do Homem".
- Villas-Boas, A. (1994). A relação família-escola inserida na problemática das reformas curriculares. *Revista ESES*, 5, 12-16.
- Woolfolk, A. E. (1995). *Educational psychology*. Boston: Allyn and Bacon.

Documentos do Magistério da Igreja Católica:

- Conferência Episcopal Portuguesa (2000). *Carta Pastoral A Igreja na sociedade democrática*. Lisboa: Secretariado Geral do Episcopado.
- Conferência Episcopal Portuguesa (2001). *Nota Pastoral Crise de sociedade, crise de civilização*. Fátima: Secretariado Geral do Episcopado.
- Conferência Episcopal Portuguesa (2002). *Carta Pastoral Educação, direito e dever – missão nobre ao serviço de todos*. Lisboa: Secretariado Geral do Episcopado.
- Conferência Episcopal Portuguesa (2004). *Carta Pastoral A Família, esperança da igreja e do mundo*. Lisboa: Secretariado Geral do Episcopado.
- Gravissimum Educationis, *Declaração sobre a Educação cristã*. (1987). In *Secretariado Nacional do Apostolado da Oração. Concílio Ecuménico Vaticano II: Constituições, Decretos, Declarações e Documentos Pontifícios* (10ª ed.). Braga: Autor. [Original publicado em 1965]
- João Paulo II (1989). *Exortação Apostólica Familiaris consortio, A Família actual* (5ª ed.). Braga: Secretariado Nacional do Apostolado da oração, Col. "Documentos Pontifícios". [Original publicado em 1981]
- João Paulo II (2000). *Mensagem para a celebração do dia mundial da paz (1 de Janeiro de 2001) Diálogo entre culturas para uma civilização do amor e da paz*. Cidade do Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.
- João Paulo II (2003). *Mensagem por ocasião do 90º dia mundial do migrante e do refugiado. Migrações em visão de paz*. *Vida Católica, Órgão Oficial do Patriarcado de Lisboa*, 15 (V), 35-39.

APÊNDICE

Lista dos Normativos Jurídicos

LISTA DOS NORMATIVOS JURÍDICOS

(apresentação por ordem cronológica)

- **Constituição da República Portuguesa, de 2 de Abril de 1976**
Assegura, por parte do estado, a cooperação com as famílias na educação dos filhos e o ensino básico universal, obrigatório e gratuito;
- **Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de Outubro**
Regulamenta a gestão das escolas. É o primeiro Decreto-Lei que faz referência às Associações de Pais, com direito a se fazerem representar, sem direito a voto, nos Conselhos de Ano ou de Turma de natureza somente disciplinar;
- **Lei nº 7/77, de 1 de Fevereiro**
Primeira Lei das Associações de Pais. Confere-lhes o direito de dar parecer sobre as linhas gerais da política da educação nacional e da juventude, e sobre algumas questões no âmbito da legislação sobre os estabelecimentos de ensino. A intervenção das Associações limita-se ao nível da macro-política educativa, não se incluindo a possibilidade de participação nos órgãos dos estabelecimentos de ensino. Abrange apenas os ensinos preparatório e secundário e sujeita a legalização das Associações ao processo lento e oneroso de constituição deste tipo de organizações;
- **Despacho Normativo nº 122/79, de 1 de Junho**
Regulamenta a Lei nº 7/77. Aceita a organização dos pais dentro da escola e regulamenta alguns aspectos da relação entre a Associação de Pais e o Conselho Directivo e a sua participação, sem direito a voto, nas três reuniões ordinárias do Conselho Pedagógico, com exclusão de reuniões que tratem de assuntos sigilosos, como a avaliação;
- **Decreto-Lei nº 125/82, de 22 de Abril**
Cria o Conselho Nacional de Educação que inclui um representante do Secretariado Nacional das Associações de Pais;
- **Constituição da República Portuguesa – Primeira Revisão – Lei Constitucional nº 1/82, de 30 de Setembro**
No Artº 77º estipula-se a regulamentação das formas de participação de diversas associações, incluindo as de pais, na definição da política de ensino. A participação na gestão democrática das escolas, facto inovador, restringe-se aos professores e alunos. A participação dos pais situa-se no nível macro, apenas;
- **Decreto-Lei nº 315/84, de 28 de Setembro**
Estende a aplicação da lei das Associações de Pais a todos os graus e modalidades de ensino;
- **Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (com as alterações introduzidas pela Lei nº 115/97, de 19 de Setembro)**
Estabelece, em linhas gerais, os princípios de democraticidade, de participação e de representatividade dos implicados no processo educativo, que devem orientar a administração e a gestão das escolas;
- **Lei nº 31/87, de 9 de Julho**
Altera, por ratificação, o Decreto-Lei nº 125/82, de 22 de Abril: no Conselho Nacional de Educação, as Associações de Pais passam a ter dois representantes;

- **Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro**
Lei da autonomia das escolas. Reconhece aos pais o direito de reclamarem do processo de avaliação dos filhos, de serem ouvidos no caso de infracções disciplinares graves e informados sobre os serviços de apoio socio-educativo;
- **Despacho nº 8/SERE/89, de 8 de Fevereiro**
Novo regulamento do Conselho Pedagógico e seus órgãos de apoio. O Conselho Pedagógico passará a integrar um representante da Associação de Pais ou um pai eleito, caso ela não exista;
- **Decreto-Lei nº 372/90, de 27 de Novembro**
(com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei nº 80/99, de 16 de Março)
Nova lei das Associações de Pais, que altera e revoga a anterior (Lei nº 7/77, de 1 de Fevereiro). Facilita a sua constituição, tornando-a gratuita, e simplifica todo o processo da sua constituição. Define os direitos de participação na definição da política educativa, na elaboração de legislação e em vários níveis na escola;
- **Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio**
Regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Os pais passam a participar, com direito a voto, numa série de órgãos;
- **Despacho Normativo nº 98-A/92, de 20 de Junho**
Sistema de avaliação dos alunos do ensino básico. Apresenta professores, alunos e encarregados de educação como intervenientes no processo de avaliação, apelando ao trabalho em equipa;
- **Despacho nº 239/ME/93, de 20 de Dezembro**
Actualização da Lei das Associações de Pais [Decreto-lei nº 372/90, de 27 de Novembro]. Nas escolas onde não está ainda a funcionar o novo regime de gestão, os pais passam a integrar, com direito a voto, o Conselho Pedagógico dos Jardins-de-Infância e o Conselho Escolar das escolas do 1º ciclo do ensino básico;
- **Despacho nº 88/ME/94, de 5 de Janeiro**
Define, para o ano lectivo de 1994-1995, os critérios de apoio financeiro aq conceder às famílias mais carenciadas cujos educandos frequentam estabelecimentos de ensino particular e cooperativo;
- **Despacho nº 22/SEEI/96, de 19 de Junho**
Permite a criação de turmas com currículos alternativos para os alunos do ensino básico regular ou recorrente, de acordo com o regulamento anexo.
Exige-se a autorização, por escrito, dos encarregados de educação;
- **Despacho nº 37-A/SEEI/96, de 5 de Setembro**
Permite que as escolas do 2º e 3º ciclos do ensino básico procedam à alteração da composição do conselho pedagógico, com o objectivo de promover a necessária articulação entre os dois ciclos e uma maior operacionalidade no funcionamento deste órgão.
Deve salvaguardar-se a participação de um representante da associação de pais;
- **Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro**
Lei Quadro da Educação Pré-Escolar. Consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar. Atribui responsabilidades especiais aos pais e encarregados de educação;
- **Despacho Normativo nº 27/97, de 2 de Junho**
Regulamenta a participação dos órgãos de administração e gestão dos jardins-de-infância e dos estabelecimentos dos ensinos básico e secundário no novo regime de autonomia e gestão das escolas.
Para apoio à elaboração ou reformulação do projecto educativo, pode ser constituído um Conselho Consultivo do qual deve fazer parte, entre outros, um representante dos pais;

- **Decreto-Lei nº 147/97, de 11 de Junho**
Estabelece o ordenamento jurídico do desenvolvimento e expansão da rede nacional de educação pré-escolar e define o respectivo sistema de organização e financiamento.
Consagra o direito de participação dos pais/encarregados de educação na elaboração dos projectos educativos;
- **Despacho Conjunto nº 105/SEAE/SEEI/97, de 1 de Julho**
Estabelece o regime aplicável à prestação de serviços de apoio educativo.
O “docente de apoio” tem como função prestar apoio educativo à escola no seu conjunto, ao professor, ao aluno e à família, na organização e gestão dos recursos e medidas diferenciadas a introduzir no processo de ensino/aprendizagem;
- **Despacho Conjunto nº 115/SEAE/SEEI/97, de 3 de Julho**
Define os meios necessários à prevenção e protecção em caso de acidente para crianças dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos alunos dos ensinos básico e secundário.
Contempla as actividades realizadas pelas associações de pais ou pelas autarquias locais no desenvolvimento da animação sócio-educativa (pré-escolar e 1º ciclo);
- **Despacho Conjunto nº 128/SEAE/SEEI/97, de 9 de Julho**
Define as medidas que os estabelecimentos de educação pré-escolar e as escolas do ensino básico devem assegurar no âmbito do apoio sócio-educativo às famílias;
- **Despacho Conjunto nº 129/SEAE/SEEI/97, de 9 de Julho**
Idem, para apoio aos alunos do ensino secundário;
- **Despacho nº 5849/SEAE/97, de 13 de Agosto**
Anuncia a prestação de apoios financeiros para projectos de valorização estética dos espaços educativos.
Os órgãos de administração e gestão devem promover a sensibilização da comunidade e do meio, incluindo os pais, para que possam surgir iniciativas diversificadas;
- **Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio**
(com as alterações introduzidas pela Lei nº 24/99, de 22 de Abril)
Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, a aplicar a partir do ano lectivo de 1998/1999.
Os pais e encarregados de educação participam, com direito a voto, numa série de órgãos: Assembleia, Conselho Pedagógico e Conselho de Turma. Participam, ainda na Assembleia Eleitoral do Conselho Executivo/Director. Explicita as bases legais que fundamentam o direito de participação dos pais na vida da escola e as formas de concretização da mesma. A participação dos pais é um dos princípios orientadores da celebração e desenvolvimentos dos contratos de autonomia;
- **Decreto-Lei nº 329/98, de 2 de Novembro**
Regula o ensino da disciplina de Educação Moral e Religiosa das diversas confissões religiosas.
O encarregado de educação ou o aluno maior de 16 anos deve, no âmbito do processo de matrícula ou da sua renovação, ser informado da possibilidade de opção em alternativa por Educação Moral e Religiosa ou Desenvolvimento Pessoal e Social;
- **Portaria nº 413/99, de 8 de Junho**
Aprova o Regulamento do Seguro Escolar, que entra em vigor a partir do ano escolar de 1999-2000;
- **Lei nº 120/99, de 11 de Agosto**
Reforça as garantias do direito à saúde reprodutiva.
As associações de pais devem ser ouvidas quanto à concretização de determinadas medidas;

- **Portaria nº 413/99, de 8 de Junho**
Aprova o regulamento do seguro escolar;
- **Despacho conjunto nº 891/99, de 19 de Outubro**
Aprova orientações reguladoras da intervenção precoce para crianças com deficiência ou em risco de atraso grave de desenvolvimento. A família é considerada como unidade funcional da comunidade;
- **Despacho Normativo nº 24/2000, de 11 de Março**
Fixa regras relativas à organização do ano escolar;
- **Decreto Regulamentar nº 12/2000, de 29 de Agosto**
Fixa os requisitos necessários para a constituição de agrupamentos de estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico – “agrupamentos” –, bem como os procedimentos relativos à sua criação e funcionamento.
Previamente à proposta de criação de um agrupamento de escolas, devem ser consultadas as associações de pais e encarregados de educação, bem como outras entidades representativas de interesses da comunidade educativa;
- **Decreto-Lei nº 259/2000, de 17 de Outubro**
Regulamenta a Lei nº 120/99, de 11 de Agosto, fixando condições de promoção da educação sexual e de acesso aos jovens a cuidados de saúde no âmbito da sexualidade e do planeamento familiar. Prevê o envolvimento dos encarregados de educação e das respectivas associações;
- **Resolução de Conselho de Ministros nº 166/2000, de 29 de Novembro**
Aprova o Plano de Acção contra o Alcoolismo.
A matéria e o teor das acções previstas comprometem, particularmente, as famílias;
- **Resolução da Assembleia da República nº 16/2001, de 19 de Fevereiro**
Combate à insegurança e violência em meio escolar (recomendações ao Governo).
Das oito recomendações, uma respeita o acompanhamento e a responsabilização das famílias ou encarregados de educação dos jovens com comportamentos violentos ou tendencialmente violentos;
- **Resolução de Conselho de Ministros nº 39/2001, de 9 de Abril**
Aprova o Plano de Acção Nacional de Luta contra a Droga e Toxicod dependência – Horizonte 2004.
As linhas de intervenção e as acções a desenvolver envolvem os pais/encarregados de educação;
- **Despacho conjunto nº 548-A/2001, de 20 de Junho**
Aplica-se às escolas e aos agrupamentos de escolas dos ensinos básico e secundário, públicas, particulares e cooperativas com contratos de associação, e às diferentes modalidades de ensino nelas ministradas, estabelecendo as normas a observar na matrícula e sua renovação, na distribuição dos alunos, no período de funcionamento dos cursos e na constituição de turmas.
Os pais, através dos seus representantes nos órgãos de administração e gestão das escolas, participam na definição do período de funcionamento dos estabelecimentos de ensino;
- **Despacho Normativo nº 30/2001, de 19 de Julho**
Aprova a avaliação dos alunos do ensino básico.
Prevê a participação dos encarregados de educação;
- **Despacho nº 15 187/2001, de 23 de Julho**
Aprova o Regulamento de atribuição de Bolsas de Mérito a alunos do ensino secundário;
- **Despacho nº 15 459/2001, de 26 de Julho**
(alterado pelo Despacho nº 13 224/2003, de 7 de Julho)
Regula as condições de aplicação de medidas de acção social escolar;

- **Resolução de Conselho de Ministros nº 91/2001, de 6 de Agosto**
Aprova o Plano Nacional de Acção para a Inclusão (PNAI).
Os objectivos e as linhas de acção implicam claramente as famílias;
- **Lei nº 90/2001, de 20 de Agosto**
Define medidas de apoio social às mães e pais estudantes;
- **Lei nº 105/2001, de 31 de Agosto**
Cria a figura de mediador sócio-cultural e estabelece o seu estatuto legal.
A sua acção inclui a relação com as famílias;
- **Despacho conjunto nº 279/2002, de 12 de Abril**
Oferta de cursos de educação e formação;
- **Despacho conjunto nº 373/2002, de 23 de Abril**
Estabelece as normas a observar na matrícula e sua renovação, na distribuição dos alunos, no período de funcionamento dos cursos e na constituição de turmas.
Aplica-se na preparação do ano escolar de 2002-2003 e dos anos subsequentes;
- **Despacho nº 19 310/2002, de 30 de Agosto**
Define normas quanto à duração das actividades educativas nos estabelecimentos de educação pré-escolar.
Deve procurar assegurar-se um regime de funcionamento e um horário flexível, de acordo com as necessidades das famílias. Os pais devem ser ouvidos;
- **Lei nº 30/2002, de 20 de Dezembro**
Aprova o Estatuto do Aluno do ensino não superior.
Atribui papel especial aos pais e encarregados de educação;
- **Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro**
Aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior;
- **Decreto-Lei nº 7/2003, de 15 de Janeiro**
[com as alterações introduzidas pela Lei nº 41/2003, de 22 de Agosto e pela Declaração de Rectificação nº 13/2003, de 11 de Outubro];
Tem por objecto os Conselhos Municipais de Educação, regulando as suas competências, a sua composição e o seu funcionamento. Tem, ainda, por objecto a carta educativa, regulando o processo de elaboração e aprovação da mesma e os seus efeitos. Integram o Conselho Municipal de Educação dois representantes das associações de pais e encarregados de educação;
- **Despacho nº 13 224/2003, de 7 de Julho**
(altera o Despacho nº 15 459/2001, de 26 de Julho)
Determina os auxílios económicos e empréstimo de manuais escolares;
- **Resolução de Conselho de Ministros nº 50/2004, de 13 de Abril**
Aprova o plano "100 compromissos para uma política da família".
Atenda-se, particularmente, aos compromissos 21 a 32, referentes a "Família, educação e formação".

