

A ESCOLA COMO LABORATÓRIO DE CIDADANIA: A PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES NA CONSTRUÇÃO DE UM BEM COMUM

António Ângelo Vasconcelos

Instituto Politécnico de Setúbal, antonio.vasconcelos@ese.ips.pt

Resumo

A escola como organização e as diferentes modalidades de governo afiguram-se como uma das dimensões relevantes nos modos como se apropriam e desenvolvem saberes diferenciados, nos modos como se aprende a viver em conjunto, nos modos como se constrói e desenvolve uma cidadania culta e participativa. Ora o viver em comunidade aprende-se e desenvolve-se através de interações policentradas num espaço fronteiriço de diálogos e transições em que a vivência democrática e a participação na tomada de decisões envolvem diferentes olhares e sentidos que, em convergência e em divergência, contribuem para a construção de um bem comum.

Contudo nem sempre as políticas públicas nem as micropolíticas da escola nem os modos de organização são agentes facilitadores de uma maior convivialidade e experientiação democrática, em particular, na audição das crianças e dos jovens como atores de pleno direito na construção e no governo da escola.

Neste contexto, partindo de um conjunto de entrevistas a crianças e jovens, do 5.º ao 9.º ano de uma escola TEIP que participaram no ano lectivo 2015-2016 nas Assembleias da Escola, procura-se por um lado dar voz aos estudantes em relação às suas visões sobre a escola, aprendizagens e modalidades de organização e de governo e, por outro, identificar alguns indicadores que do ponto de vista organizacional, pedagógico e relacional contribuam para que a escola seja um lugar de encontros, de saberes, de conhecimentos, de cidadania e de convivialidade entre diferentes visões do mundo.

Palavras-chave: escola, organização, gestão, participação, cidadania

Abstract

The school as an organization and the different forms of government appear as one of the relevant dimensions in the ways we appropriate and develop differentiated knowledge, in the ways we learn to live together, in ways how to build and develop an educated and participatory citizenship. Living in community is developed through polycentric interactions in a border area of dialogue and transitions where the democratic experience and participation in decision-making involving different senses that in convergence and divergence contributing to the construction of a common good.

However not always public policies or the school micro policies, nor the organizational modes are facilitators for conviviality and democratic experiencing, in particular, the hearing of children and young people as full actors in the construction of the school and in its government.

In this context, starting from a series of interviews with children and young people, the 5th to the 9th year of a TEIP school who participated in the academic year 2015-2016 in the Assemblies of the school, I'm looking for one hand try to give voice to students in relation to their views on the school, learning and forms of organization and government, and secondly, to identify some indicators that the organizational, pedagogical and relational point of view contribute to the school as a place of encounters, knowledge, citizenship and conviviality between different worlds.

Keywords: school, organization, management, participation, citizenship

1 INTRODUÇÃO

Todas as páginas Numa escola confluem múltiplos mundos, saberes, experiências e sentidos, modos de pensar, fazer e aprender. Contudo, toda esta diversidade está condicionada a uma dupla formulação e formatação. Por um lado, a organização dos saberes e conhecimentos centrados na “forma escolar” e na “monodirecionalidade” impedem e desvalorizam outros saberes e conhecimentos. Por outro, os modelos organizacionais existentes, nas suas várias componentes, curriculares e de administração, assentam sobretudo em perspectivas oriundas do século passado em que predominam a burocracia e modalidades gestionárias.

Por outro lado, a escola como organização e as diferentes modalidades de governo afiguram-se como dimensões relevantes nos modos como se apropriam e desenvolvem saberes diferenciados, nos modos como se aprende a viver em conjunto e se desenvolve uma cidadania participativa e dialogante. Ora, o viver em comunidade aprende-se e desenvolve-se através de interações policentradas num espaço fronteiriço de diálogos e transições em que a vivência democrática e a tomada de decisões envolvem diferentes atores, olhares e sentidos que, em convergência e em divergência, contribuem para a construção de um bem comum.

No entanto, nem sempre as políticas públicas, as micropolíticas da escola, nem os modos de organização são agentes facilitadores de uma maior convivialidade e experienciação democrática, em particular, no que se refere à audição das crianças e dos jovens como atores de pleno direito na construção e no governo da escola.

Perante as várias crises da escola, em particular a desconexão entre “os saberes escolares” e “os saberes experienciais”, entre a predominância de uma modalidade de trabalho e de ensino-aprendizagem assente em competências cognitivas, no raciocínio lógico, ignorando-se as “competências não cognitivas”, importa (re)olhar para a escola atendendo às suas várias complexidades de modo a que ela se possa tornar numa instituição criativa e aprendente em a curiosidade, a complementaridade, a sociabilidade, a responsabilização sejam alguns dos elementos centrais na reconstrução de uma escola pública democrática e cosmopolita assente no conhecimento e na cultura, capaz de ir dando respostas, sempre contingentes, aos desafios que lhe são colocados.

Neste contexto, partindo da observação participante e de um conjunto de entrevistas a crianças e jovens, do 5.º ao 9.º ano de uma escola TEIP que participaram no ano lectivo 2015-2016 nas Assembleias da Escola, procura-se por um lado dar voz aos estudantes em relação às suas visões sobre a escola, aprendizagens e modalidades de organização e de governo e, por outro, identificar alguns indicadores que do ponto de vista organizacional, pedagógico e relacional contribuam para que a escola seja um lugar de encontros, de saberes, de conhecimentos, de cidadania e de convivialidade entre diferentes visões do mundo.

Assim, o presente texto está dividido em quatro momentos. No primeiro, vou caracterizar sucintamente algumas das dimensões teóricas que enformam o trabalho; no segundo apresento as principais características da metodologia e do contexto onde o trabalho empírico foi desenvolvido; no terceiro apresento os principais dados recolhidos; no quarto saliento algumas dimensões analíticas e interpretativas. Por último, umas breves considerações finais.

2 DAS ESCOLAS, DOS SABERES, DAS APRENDIZAGENS E DA ORGANIZAÇÃO

Neste ponto irei abordar de um modo sucinto o conjunto de ideias que enforma o meu olhar sobre a escola enquanto organização, enquanto laboratório de saberes e de conhecimentos enquanto laboratório de cidadania. E faço-o a partir de duas temáticas essenciais: (a) das complexidades dos mundos da educação e da organização e (b) do co-governo, da pós-burocracia e do funcionamento em rede.

2.1 As complexidades dos mundos da educação, da formação e da organização

Os mundos das escolas, dos saberes e das aprendizagens são constituídos por conjuntos alargados de redes de indivíduos, instituições, acções e sentidos cuja actividade é desenvolvida através de coordenações variadas, multi-situadas, e por vezes conflituais, que contribuem o desenvolvimento pessoal, social e cultural.

Por outro lado, a contemporaneidade formativa e cultural é caracterizada por um conjunto alargado de factores que passam pela individualização, diferenciação e pluralismo; pela globalização de ideias e procedimentos; pela multiplicidade de práticas; pela multi-centralidade da vida formativa, social e cultural; por uma formação policentrada que não se exerce apenas no contexto escolar e académico; pela mercadorização da educação e do ensino. Conjunto este em que as ideias acerca da escola e da sua missão têm consequências diversas nos modos de organizar o trabalho formativo e os comportamentos que lhes estão associados. As ideias acerca da escola, dos saberes e das aprendizagens determinam os modos de fazer e de estar, os modos de organizar.

Deste modo, as polifonias existentes no interior da escola e da sala de aula, nas culturas, práticas e consumos infanto-juvenis, compreendem problemáticas diferenciadas com os seus valores, hierarquias, códigos, convenções, usos, funções, modos de ver e de fazer, contribuindo deste modo para o aumento da complexidade e dos hibridismos político-educativos e para os questionamentos entre a construção e a reprodução social e formativa, entre hierarquias formativas e curriculares.

Os referentes que hoje temos em relação às escolas e aos seus profissionais, aos saberes e conhecimentos, às aprendizagens, são histórica e culturalmente construídas, muitas vezes pouco sustentadas e questionadas “porque aparentemente são muito evidentes” (Nóvoa, 2005). Referentes que estão alicerçados numa determinada visão do que é a escola e os saberes escolares bem como a participação dos estudantes na co-construção desses saberes, dos currículos e da organização. As políticas neoliberais e os cânones tradicionais não valorizam nem as escolas nem as aprendizagens como “territórios simbólicos e ambíguos”, atendendo a que os processos de educação e de formação são, pela sua natureza, paradoxais.

Desta conceptualização, emerge um campo não só de singularidades como também num campo intersectorial em que, no quadro das políticas e dos modelos curriculares, importa interrogar as diferentes possibilidades e características deste tipo de formação de modo a que o estudante seja considerado também como um actor político e não apenas um consumidor, deixando de o encarar como “ser futuro” mas um “ser actual” (Canário, 2008) em que as suas competências, adquiridas em diferentes contextos formais e não formais, possam ser reconhecidas e valorizadas. A qualificação decorre da apropriação e do desenvolvimento de competências multifacetadas e não é um desígnio *a priori* da apropriação de instrumentos de pensamento e de cultura.

Com efeito, no pensar e o organizar a e as aprendizagens, os cânones dominantes têm limitado, senão mesmo ignorado, os diferentes contextos onde as aprendizagens se realizam de modo a potenciá-las e desenvolvê-las numa rede de aprendizagens complementares e diferenciadas. E nesta rede, uma maior articulação entre o formal e o informal (Ferreira, 2005) poderá contribuir para a ‘desdisciplinarização’ dos saberes e dos conhecimentos que predominam no interior da escola.

Neste contexto, torna-se pertinente, por um lado, pensar e reolhar para a necessidade de encontrarem outros sentidos que procurem atenuar, senão mesmo neutralizar, a perda do sentido de unidade, ou pelo menos de convergência, das diversas formas de conhecimento e actividade humanas, contribuindo para alterar o empobrecimento cultural daí decorrente. Por outro, rearticular interactivamente a escola e as aprendizagens requer não só transpor a inadequação entre os saberes fragmentados e compartimentados entre disciplinas e áreas como atender às realidades, mundos e problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais e transnacionais. Como refere Morin (2000), a hiperespecialização impede de ver o global (que ela fragmenta em parcelas), bem como o essencial (que ela dilui). Retalhando as disciplinas e saberes torna impossível apreender “o que e tecido junto”, isto é, o complexo, segundo o sentido original do termo.

2.2 Co-governo: da pós-burocracia e do funcionamento em rede

As políticas públicas e a coordenação política na educação, as potencialidades dos saberes, conhecimentos e dos recursos existentes nas comunidades onde as organizações educativas se inserem ‘ainda não’ são mobilizadas de uma forma integrada no contexto organizacional, no que se refere a diferentes modalidades de ‘co-governo’ e, em particular, no que se refere à participação efectiva dos estudantes na vida da escola. Ao pensar neste tipo de ‘co-arranjo’, a perspectiva em que me coloco é a de que a ‘co-gestão’ “tenta negociar um curso intermédio entre a regulação governamental e a regulação iniciada pela comunidade, uma vez que é necessário que os utilizadores se organizem formalmente”, sendo a organização “participativa e não hierárquica, descentralizada em vez de centralizada [...] e, mais do que uma consulta, implica uma palavra na tomada de decisão pública formal, bem como a autoridade para criar e implementar regulações próprias” (Kooiman, 2005:103).

A ideia central é a de que os diferentes actores envolvidos na co-gestão sejam co-responsáveis pela sustentabilidade do trabalho socioeducativo e organizacional nas suas múltiplas vertentes: social, cultural, artística e económica. Neste processo os actores estatais desempenham um papel importante no impulso, no estímulo e na proactividade deste tipo de co-gestão. Contudo, a partilha de responsabilidades entre os actores não estatais (públicos ou privados) e os estatais é uma das dimensões importantes do trabalho organizacional em que o modelo mais tradicional, burocrático e hierárquico ceda lugar a uma perspectiva mais integrada auto-organização e de governo em que se cruzam atores diferenciados.

Neste contexto, a participação na tomada de decisão política implica a existência de mecanismos mais horizontais e menos hierarquizados e burocráticos da acção pública uma vez que a perspectiva burocrática já não ‘responde’ aos diferentes desafios que se colocam à escola enquanto organização, numa perspectiva democrática e num contexto de governança em que cada actor assume a responsabilidade pela sustentabilidade social, educativa e cultural do todo que compõe este subsistema. Daí a importância de uma “arquitetura sócio-organizacional” debilmente acoplada, pelas redes de sinergias e alianças, pelo individualismo colaborativo, pela centralidade das pessoas nos processos políticos e organizacionais. O envolvimento nos processos de decisão, divulgação e de deliberação permitem a construção de um sistema de co-ordenação que se afigura essencial de modo a que diferentes tipos de recursos possam ser mobilizados na construção de operacionalização de soluções para uma política comum na escola e na comunidade.

Este alargamento da esfera da política, das interdependências e das interações entre os diferentes actores só se torna consequente através de uma perspectiva pós-burocrática (Mahon, 2008) assente: (a) na institucionalização do diálogo como modo de influenciar a construção de uma acção organizada, diálogo este assente no saber e no conhecimento e na partilha de metas e não na base de um poder que é estabelecido de um modo hierárquico; (b) na missão da organização sustentada por princípios de acção, mais do que de regras formais a cumprir, em que os indivíduos são chamados a pensar acerca das razões dos constrangimentos existentes na sua acção mais do que a seguir procedimentos estruturados rigidamente; (c) em processos de tomada de decisão que são reestruturados frequentemente, atendendo à flutuação das relações de influência; (d) na abertura das fronteiras do sistema contribuindo para uma maior tolerância às influências externas no interior do sistema, assim como uma maior participação interna no exterior; (e) na existência de um esforço na redução das regras e no incremento da pressão para reconhecer e valorizar a variedade das prestações individuais e em que o tempo é organizado de um modo mais flexível de acordo com a natureza do trabalho e dos projectos formativos, artísticos e de intervenção comunitária.

3 METODOLOGIA

Este trabalho enquadra-se no paradigma compreensivo e interpretativo, numa interdependência do objecto e do sujeito de investigação e as suas características no âmbito da investigação qualitativa (Afonso, 2005). Estudo que está atento às condições ideológicas de partida, de forma a criar contextos de vigilância epistemológica que possibilitem romper com a linearidade do senso comum, duvidar da transparência dos sentidos, escutar e confrontar a pluralidade das vozes, cruzar as diferentes subjectividades.

3.1 Recolha, análise e interpretação de dados

A recolha de dados compreendeu dois procedimentos diferentes. Um procedimento foi ter participado na organização e nas três reuniões da Assembleia de Escola realizadas respectivamente em Dezembro 2015; Março e Junho de 2016. Um segundo procedimento esteve relacionado com a realização de entrevistas por grupos de estudantes. No total foram realizadas 13 entrevistas a crianças e jovens com idades compreendidas entre os 11 e os 18 anos que tiveram os seguintes objectivos: (a) Compreender os diferentes modos como as crianças e jovens pensam e vivem a escola do ponto de vista formativo, relacional e organizativo; (b) Identificar as modalidades organizacionais possibilitadores de um maior envolvimento das crianças e jovens na tomada de decisões e no governo da escola e (c) Compreender de que modos é que a participação na vida da escola através da Assembleia de escola contribui para o cidadania democrática e inclusiva. Estas entrevistas foram organizadas em torno de três temáticas: (1) o pensar e o viver a escola; (2) a participação na vida da escola e (3) pensar o futuro. Algumas das questões das entrevistas às crianças e aos jovens resultaram duma análise prévia das notas de campo das Assembleias realizadas em Dezembro e em Março.

No que se refere à análise e tratamento dos dados os procedimentos utilizados foram orientados pelo desenvolvimento do quadro teórico e pelas recomendações existentes na literatura da especialidade (Guba & Lincoln, 1994; Miles & Huberman, 1994). A análise de conteúdo é a técnica mobilizada atendendo a que as características dominantes do material em que se centrou a análise possuem uma forma textual, quer sob a forma de um registo discursivo indirecto quer no âmbito de um registo discursivo directo produzido pelos actores entrevistados (L'Écuyer, 1988). A minha opção, de natureza semântica, foi realizada através da (a) unidade de registo (Ghiglione & Matalon, 1992: 193) e (b) do tema (Bardin, 1995: 105-106). Em todo este processo foram construídas quatro grandes categorias: (a) perspectivas sobre a escola; (b) a assembleia e os modos de organização; (c) temas em discussão e (c) percepções sobre a participação na Assembleia.

4 DA ESCOLA DO PRESENTE E DA ESCOLA IMAGINADA: “NÓS TEMOS PENSAMENTO E NEM TUDO É IGUAL PARA TODOS”

Quatro aspectos emergem da análise e tratamento dos dados: (a) as diferentes visões sobre a escola; (b) os modos de escolha de preparação e de apresentação dos resultados das Assembleias; (c) as temáticas discutidas e (d) a relevância da participação na Assembleia.

4.1 Perspetivas sobre a escola: entre o aprender e o conviver

As visões das crianças e os jovens sobre a escola apresentam-se como determinantes nos modos como problematizam as questões e como intervêm nas reuniões. Assim, e de um modo geral, a escola é perspectivada com uma dupla funcionalidade. Por um lado, é um local onde se aprende e estas aprendizagens constituem-se como elementos relevantes no desempenho futuro: “para mim a escola é a base da vida. É assim. É na escola que adquirimos os conhecimentos necessários para depois levarmos para o resto da vida. No trabalho, aplicando noutro sítio. A escola é a base. Sem a escola não podemos esperar muito do mundo lá fora” (E91). Por outro, a escola não é só um lugar onde se aprende mas um espaço para conviver, para fazer novos amigos: “não é só um lugar onde aprendemos várias matérias como também é para estarmos com os nossos amigos. Não sou uma pessoa que odeio a escola. Não odeio. Não gosto é de estar dentro das aulas de 90 minutos, mas gosto de estar com os meus amigos” (E82).

Por outro lado, existem outras visões que, embora reconhecendo o papel da escola para o futuro, manifestamente não gostam da escola, em particular no que se refere a alguns modelos pedagógicos, nos modos como se trabalha: “a escola é uma seca. Temos muito tempo de aulas. 90 minutos é muito tempo. Passamos 30 minutos concentrados e o resto do tempo ficamos a dormir. Também os professores não ajudam [e se os professores não ajudam] o resto é uma seca, também não ativa. [...] Se não fossem as amizades a escola estava paiada. Estava mesmo mal. Seria uma seca total. Não valeria a pena vir” (E93).

Neste contexto, para alguns dos entrevistados os modos de trabalho essencialmente expositivos (“o não haver aulas práticas é o que nos cansa mais. [...] Não há prática é só teoria, teoria e a pessoa fica cansada” (E92)), contribuem para que o intervalo, “para estar com os colegas” (E72), seja a dimensão mais relevante no contexto escolar. Por outro lado, esta perspectiva da escola como espaço de convívio afigura-se uma dimensão da estratégia existencial que permite contrabalançar positivamente com a vivência no bairro de lata: “sabemos dos alunos problemáticos desta escola e é muito difícil lidar com eles. Há alunos que vão para casa e não têm nada para fazer. O único sítio para conviver é aqui na escola. Chega a ser complicado quando chega ao fim do dia e mandam-nos sair e nós queremos ficar a conviver. Depois vou para casa e fazer coisas básicas e outras menos boas. Muitos fazem isso porque vão para casa e não fazem nada. O único sítio onde se podia cuidar disso é na escola” (NC, AE, 16 Março 2016).

4.2 Modos de escolha dos estudantes, preparação e apresentação das discussões

Os modos como os estudantes são escolhidos para representarem os colegas, a preparação das reuniões assim como as formas como se devolve aos colegas o que foi discutido na Assembleia, são algumas dimensões relevantes nas dinâmicas que são criadas em torno da participação das crianças e dos jovens na vida da escola.

No que se refere à escolha dos estudantes existem dois tipos de modalidades. Por um lado, os estudantes são escolhidos pelos colegas (através do diálogo e/ou de votação), e, por outro, são os

directores de turma que influenciam essa escolha: “A ‘stora’ não disse nada. Deixou os colegas escolherem” (E71); “O nosso DT esteve a falar e nós fomos votar. Pusemos uns papeizinhos dentro de um chapéu de um colega. Votaram em mim se calhar porque sou a mais velha da turma” (E54); “No nosso caso foi a nossa DT que escolheu aqueles que considerava que tinha mais capacidades” (E81)

No que se refere aos modos de preparação das reuniões em particular das temáticas que irão ser discutidas existem também algumas diferenças. Se em alguns casos seja declarado que é uma tarefa difícil uma vez “todos querem dar a sua opinião.” (E91), o que ressalta da análise das entrevistas pode situar-se em três planos diferenciados. Nuns casos os temas resultam da observação que os estudantes fazem do que está acontecendo, noutros fala-se com os colegas, noutros casos ainda o Diretor de turma assume um papel relevante: “Vemos as coisas no recreio e vemos se alguma coisa está mal. Lembramo-nos depois e antes da Assembleia numa aula com o DT dizemos o que vamos dizer” (E72); “Às vezes antes de irmos para a Assembleia os colegas dizem quais são as coisas que temos para falar” (E52); “A professora diz para nós apontarmos as ideias. Vê as ideias, acha boas e depois diz para nós falarmos entre nós todos” (E53); “Nós na tutoria vamos falando à ‘stora’ que vai apontando o que nós dizemos e depois também damos os nossos cadernos ao nosso DT e depois ele vê as coisas que são mais importantes e escreve numa folha. Tira umas fotocópias e nós vamos falando na aula. Toda a gente diz alguma coisa” (E54); “Nós entre nós falamos quais eram os tópicos que íamos falar na Assembleia” (E81).

No que se refere aos modos como os estudantes devolvem aos colegas o que foi discutido os procedimentos podem aglutinar-se em três aspectos principais: (a) os estudantes falam com os colegas no âmbito da tutoria; (b) outros lêem os apontamentos que elaboraram e (c) noutros casos existe alguma dificuldade em apresentarem e discutirem os assuntos. “Quando voltamos à tutoria falamos com os colegas para ver se eles concordam.” (E52); “Apontamos e depois na tutoria lemos. A reacção dos meus colegas é boa” (E54); “Eu peço cinco minutos na aula e comunico o que nós falamos” (E81); “No dia seguinte à Assembleia temos aula com o nosso DT e então alguns perguntam como é que correu [...] e eu dou a entender os pontos básicos, ou sintetizar o que estivemos a falar na Assembleia. Eles entendem e bem esperam pela mudança...” (E92); “A nossa turma não é motivadora. É muito desunida. Tem de ser um ou dois a puxar pela turma. Os colegas não perguntam nem mostram interesse em saber. As raparigas perguntam. Os rapazes não se interessam e nós também não falamos” (E91).

4.3 A Assembleia e a relevância da participação

Do ponto de vista da relevância participação na Assembleia de Escola das opiniões dos estudantes entrevistados salientam dois tipos perspectivas: a importância de serem ouvidos na resolução dos problemas e a eficácia da sua intervenção

No primeiro caso, é relevante a importância que os estudantes atribuem à necessidade de a escola ouvir as suas opiniões uma vez que “os professores não estão sempre certos. Às vezes erram como nós erramos e eles precisam de ouvir” (E51) e se “os professores podem achar uma coisa importante mas nós não podemos achar o mesmo” (E52). Também outro estudante refere que “estar na Assembleia é importante porque podemos dar algumas sugestões para melhorar a escola. Podemos nos ajudar uns aos outros porque podemos mudar as coisas na escola. É importante os professores ouvirem-nos porque nós temos pensamento e nem tudo é igual para todos” (E54). Outro ainda refere que: “eu aprendi que devemos ser ouvidos e da opinião acerca das coisas que estão mal na escola. Não podemos ficar calados se não ela não melhora. Temos de dar uma opinião e ouvir a opinião dos outros” (E81).

Para outros “a Assembleia foi uma das melhores coisas que aconteceram nesta escola desde há vários anos” dado que “é uma reunião em que podemos falar dos problemas da escola. Se não perdemos o nosso tempo. Foi uma boa ideia” (E71). Por outro lado, a relevância manifesta-se não só pelo facto de se “ter a responsabilidade de aprendermos a defender a nossa turma, pelo menos eu, sou o representante da turma e vou representar o melhor que eu posso” mas também expressar-se “das coisas justas e injustas que existem cá na escola [para] a podermos melhorar” para “podermos falar dos estudos, se estão a correr bem ou não” (E71).

Se existe uma unanimidade acerca da importância de existir e de se participar na Assembleia o mesmo já não transparece quando questionados sobre os resultados práticos dessa participação. Com efeito para alguns estudantes a sua participação contribuiu para a resolução de alguns dos

problemas identificados, para outros esses resultados forma pouco visíveis, em particular no que se pode designar pelas estruturas mais profundas de mudança.

No primeiro caso, as questões levantadas na Assembleia acabam por terem resultados práticos: “[As sugestões] têm sido ouvidas muito pouco. Algumas pessoas não prestam a atenção. A directora está a tentar resolver” (E54); “Desde as Assembleias que a escola melhorou bastante. Em termos da comida do refeitório, mais variedade de comida e no bar também” (E81) “melhorou também as cadeiras mas no aspeto das actividades na escola não é nada bom” (E82); “A Assembleia tem ajudado a resolver alguns problemas. Já temos mesas e cadeiras. Já temos um sítio onde podemos estar entretidos” (E52).

Noutros casos, reconhece-se que se procuram encontra soluções para os problemas levantados na Assembleia mas nem sempre a Direcção pode fazer tudo sozinha. “Eu gosto desta Direcção porque esta direcção promete, mas promete mesmo e faz. A direcção tem feito tudo por tudo para nos ajudar” (E71). Por outro lado, apesar do reconhecimento do trabalho realizado pela Direcção da Escola, é-se muito crítico em relação ao trabalho realizado: “A única coisa que mudou foi o animador. A comida não mudou. Sinceramente ficamos a falar mas não mudou nada” (E92); “Dizem sempre que vai mudar e a gente espera um, dois, três anos e nunca muda nada. Ou dizem que não têm dinheiro ou é o Ministério. É sempre o Ministério” (E91); “[A reacção dos colegas] acho que não está a bater nas expectativas deles. Eles esperaram que melhorasse no geral. Tudo o que discutíamos na Assembleia teria de acontecer. Eles dizem que não é preciso acontecer rápido, desde que aconteça, eles dizem “desde que seja tudo o que vocês falaram, nós aceitamos”. Mas aconteceram poucas coisas. Melhorou em questões mínimas, mas em questões mais fortes que nós focámos lá na Assembleia nada aconteceu” (E81).

5 REOLHAR A ESCOLA: UMA PERSPECTIVA ANALÍTICA E INTERPRETATIVA

Os dados apresentados permitem inferir quatro grandes dimensões quando se fala na escola como laboratório de cidadania. Dimensões que se podem constituir como uma estrutura profunda que oriente o reolhar para a escola: (a) a escola um lugar para aprender mas também para conviver; (b) a escola numa rede diferenciada de problemáticas; (c) da democracia e da cidadania: o envolvimento dos estudantes nos processos de decisão.

5.1 A escola um lugar para aprender mas também para conviver

Um dos aspetos salientes dos dados apresentados está relacionado com a dupla funcionalidade da escola. Por um lado um local onde se aprende e por essa via poder ajudar a construir futuros e, por, principalmente, ser um lugar de encontro, do estabelecimento e de fortificação de amizades, um lugar de partilha e de convivialidade entre os pares. Nesta dupla funcionalidade a atractividade reduzida do trabalho formativo proposto coloca o espaço exterior à sala de aula numa dimensão importante da vida das crianças e dos jovens.

Com efeito, a escola e o saber escolar adquiriram uma grande hegemonia em relação a outras modalidades educativas e modos de aprendizagem. Numa “lógica de racionalização” (Nóvoa, 2002), os sistemas educativos foram pensados tendo como ênfase a standardização e a conformidade em relação a um conjunto de procedimentos, modos de organização e desenvolvimento curricular. A “naturalização da forma escolar” (Canário, 2008), tem permanecido de um modo quase inalterável no que se refere ao tempo e aos espaços da escola, no modo de distribuição dos estudantes pelas turmas de acordo com as idades, bem como os procedimentos principais do que é o ensinar e o aprender. “A organização escolar, baseada em processos de ensino simultâneo, consubstancia-se na submissão de todos a um conjunto de procedimentos e regras impessoais, cuja realização se constitui como a sua principal finalidade, procurando eliminar tudo o que seja do domínio do imprevisível” (Idem).

Neste contexto, importa “desalienar o trabalho escolar” sabendo que a “centralidade do sujeito no processo de aprendizagem implica uma perspectiva da produção do saber que se situa nos antípodas da concepção cumulativa, molecular e transmissiva da própria forma escolar tradicional” (Canário, 2005: 171). O que significa pensar o trabalho escolar em torno de duas finalidades. Por outro lado, a compreensão da arte do encontro, da comunicação e da vida em conjunto. É isto que a Escola sabe fazer, é isto que a escola faz melhor. É nisto que ela deve concentrar as suas prioridades, sabendo que nada nos torna mais livres do que dominar a ciência e a cultura [...] sabendo que a cidadania se

conquista, desde logo, na aquisição de instrumentos de conhecimento e de cultura que nos permitam exercê-la” (Nóvoa, 2006: 34)

5.2 A escola numa rede diferenciada de problemáticas

Um outro aspeto saliente que resulta da análise dos dados está relacionado com o fato de que, a escola se encontra numa rede diferenciada de problemáticas que nem sempre os modos de pensar e de organizar conseguem encontrar os equilíbrios necessários. Assim podem ser identificados cinco tipos de problemáticas, algumas externas à escola, que de um modo interdependente se constituem como elementos estruturantes que condicionam a acção de aprender e de ensinar.

Problemáticas contextuais. O fato de se viver, predominantemente, num bairro de lata e com condições sociais, económicas, relacionais e culturais muito adversas não deixa de se transportar para o interior da escola, manifestando-se também de múltiplas formas. Às condicionantes sociais a escola, muito centrada no pólo da transmissão, a que as políticas centrais não são alheias, tem dificuldade de se afirmar como um pólo de desenvolvimento que de algum modo, contribuía para ir revertendo um tipo de situação de que, contudo, não é responsável.

Problemáticas materiais. O não existir um corte significativo em termos globais na arquitectura da escola em relação ao meio onde está incluída assim como na dificuldade de financiamentos para a obtenção de um conjunto alargado e diferenciado de materiais que qualifiquem o espaço de trabalho, constitui-se como determinante nas diferentes tipos de relações que estabelecem entre os diversos atores e, entre eles e as aprendizagens.

Problemáticas relacionais. Sendo a escola um espaço de encontros e de relações diferenciadas, os diferentes tipos de situações conflituais existentes entre diferentes atores afigura-se também como uma dimensão estruturante nos modos de viver e de aprender que contribuem decisivamente não só para o clima e a cultura da Escola, mas, sobretudo, para a construção de uma cidadania de tolerância.

Problemáticas científico-pedagógicas. A pressão para o sucesso educativo, as dificuldades de se ultrapassarem determinados paradigmas de ensino-aprendizagem apresentam-se como aspectos estruturantes na vida da escola num contexto que exige práticas inovadoras para o estabelecimento de um relação de proximidade com os diferentes saberes e conhecimento. A intervenção educativa centrada apenas na transmissão de conhecimento, filtrado pelos diferentes tipos de manuais, constituiu-se como uma acção que dificilmente poderá contribuir para ir atenuando e encontrando caminhos, sempre contingentes, de um tipo de instituição multi-situada e com múltiplos referenciais.

Problemáticas individuais. O “desuniformizar” o trabalho e o “desalunizar” as crianças e os jovens implica pensar e gerir as subjectividades em presença, perspectivadas não como um problema mas como uma vantagem potencial e criativa fomentar a convivialidade com as diferenças

5.3 Da democracia e da cidadania: o envolvimento dos estudantes nos processos de decisão

Parreiral (2011: 68) afirma que “volvido um quarto de século após a lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, continua a verificar-se uma certa descontinuidade entre o designado novo modelo formativo de alunos e de docentes, e a prática do quotidiano escolar, caracterizada por uma quase total ausência dos alunos nos órgãos de administração, planificação, orientação e funcionamento, dificultando-lhes o ato de se fazerem ouvir relativamente ao seu potencial contributo para a implementação de mudanças positivas” (p. 82).

Com efeito, a falta de tradição do envolvimento das crianças e dos jovens nas tomadas de decisão relevantes na gestão da escola, resulta da confluência de múltiplos factores, desde a pouca tradição de participação, muitas vezes pela falta de motivação dos estudantes, uma vez que, e de um modo dominante, se identifica e se vê o estudante “como alguém que vai adquirir um serviço, neste caso obter formação e conhecimentos para o seu desenvolvimento e, não como uma parte integrante do processo de ensino-aprendizagem” (idem), bem como pelo desconhecimento das estruturas organizativas da escola nas suas várias dimensões e objectivos, para além de um certo desalento em relação à perenidade de um conjunto de problemas não resolvidos.

Por outro lado, não é possível pensar e operacionalizar a gestão democrática da escola, sem ter presente um dos principais atores do sistema escola que é a criança e o jovem. Os modos como as escolas são geridas não dando voz aos estudantes e limitando a sua atuação apenas na

dimensão representativa afigura-se insuficiente tendo em consideração as problemas complexos com que a escola se defronta (Gouveia, 2013). No entanto, como defende Freire (1996: 305), pensar e operacionalizar a escola e a sua organização numa perspetiva crítica e progressista, obriga-nos, por coerência, a engendrar, a estimular, a favorecer, na própria prática educativa, o exercício do direito à *participação por* parte de quem esteja direta ou indiretamente ligado ao fazer educativo (p. 305). Deste modo, “a evolução de um modelo de participação implica políticas de administração das escolas que promovam condições para uma participação prudente e equilibrada dos diversos interesses presentes na comunidade educativa” (Gouveia, 2013:46). Também como salienta Sarmiento (1993: 17), o estudante é livre para “assumir o controlo e assegurar a condução da sua vida e do seu trabalho no interior da escola, contando para isso com o apoio facilitador do professor” (p. 17).

Ora, se se pensar que a participação é um princípio essencial da democracia, este não é “um direito mas um dever”, revestindo-se “a participação não apenas uma função organizativa ou funcional mas, também educativa, o que pressupõe a assunção do aluno-cidadão, comprometido com as decisões e responsabilidades em matéria de vida escolar” (Guerra, 2002: 67). Neste contexto, fomentar uma atitude mais participativa recorrendo a diferentes tipos de situações formais e/ou mais informais, nomeadamente, a criação de contextos e órgãos intermédios que promovam e incrementem um maior envolvimento das crianças e dos jovens na tomada de decisões em particular no que é relevante na vida da escola.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Num tempo em que as trocas culturais se multiplicam em confronto e em convergência (Vasconcelos, 2004), em que os saberes e conhecimentos quebram fronteiras, onde as práticas individuais reinventam modos diferenciados de relacionamento com os objectos simbólicos e com os territórios do imaginário, a escola e os diferentes actores interrogam os deveres, responsabilidades e estratégias em matéria da educação. Estas reconfigurações reivindicam da acção pública um cruzamento de desafios nacionais, tradições, patrimónios, identidades, mas também problemáticas transversais decorrentes de um mundo globalizado e dos processos de globalização cultural.

Políticas que dêem corpo às práticas inovadoras existentes no terreno e que contribuam para a construção de uma outra ideia de escola, de formação de vivências intelectuais e relacionais uma vez que “a escola que procura a homogeneidade, que se rege por metas iguais para todos os alunos, que ostraciza a diferença não é certamente o melhor começo de vida para pessoa que vão ter de participar em sociedades conflituais e que exigem negociação” (Rodrigues, 2015, Público 10 de Abril 2015, p. 45).

Como refere Silva (2002), “a escola, mais do que qualquer outra instituição, é o lugar ideal para o exercício e a aprendizagem da participação. Mas, para que isso aconteça, é preciso que os administradores, os professores e, até mesmo, os pais considerem a importância da participação dos alunos na condução da escola e que incorporem aos seus objetivos educacionais o de ensinar e viver os valores da democracia.” Deste modo, conceptualizar e operacionalizar a educação em geral e, particularmente, a educação escolar e os modos de organização, como potenciadores de uma cultura cívica, alicerçada numa formação através de práticas quotidianas de cidadania afigura-se um elemento estratégico para pensar o futuro e reconfigurar os presentes de modo a que a escola seja um laboratório de saber e de conhecimento, um laboratório de convivialidade entre diferentes, um laboratório de cidadania.

REFERÊNCIAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: um guia prático e crítico*. Porto: Asa.
- Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2006). *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed.
- Canário, Rui (2008). Escolas: elogio da diversidade. *Noesis*, n.º 73, Abril/Junho. 26-29.
- Correia, J. A. (1998). *Para uma Teoria Crítica em Educação*. Porto: Porto Editora.

- Ferreira, F. I. (2004). Educação e local: animação, gestão e parcerias. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes & Alexandra Ventura (orgs.) *Políticas e gestão local da educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 61-91.
- Freire, P. (1996). Educação e Participação Comunitária. *Inovação*, Vol. 9, nº 3, 305-312.
- Gadotti, M. & Romão, J. E. (2008). *Educação de Jovens e Adultos, teoria, prática e proposta*. São Paulo: Cortez.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1992). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta.
- Gouveia, D. N. F. (2013) *A gestão da escola e a participação dos atores educativos. Relatório de Atividade Profissional*. Disponível em <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/15733/1/Relat%3%B3rio%20Duarte%20Gouveia.pdf>.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y. S. (1994) 'Competing Paradigms in Qualitative Research' in N. Denzin & Y. Lincoln (eds) *Handbook of Qualitative Research*, pp. 105-117.
- Guerra, M. Á. S. (2002). *Entre Bastidores. O lado oculto da Organização Escolar*. Porto: Edições Asa.
- Guerreiro, C. E. S. S. (2013). A participação dos alunos na organização e gestão das escolas. Disponível em <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/10140/1/Dissertacao%20Carlos%20setembro.pdf>.
- Kooiman, J. (2005). *Governing as Governance*. London: SAGE Publications.
- L'écuyer, R. (1988). 'L'Analyse de Contenu: Notion et Étapes', in J.P. Deslauries (dir), *Les Méthodes de la Recherche Qualitative*. Québec: Presses Universitaires du Québec, pp. 49-66.
- Mahon, R. (2008). *The post-bureaucracy shift: between path dependency, bricolage and translation*. Disponível em www.knowandpol.eu.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez Editora.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente*. Porto: Edições ASA.
- Nóvoa, A. (2006). 'A Escola e a Cidadania - Apontamentos Incómodos'. *Espaços e Sujeitos de Cidadania*. Rui d'Epiney (org.). Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas, pp. 23-40.
- Parreiral, S. M. R. C. (2011). Cidadania e participação dos alunos nos contextos escolares. *Exedra*, 5, 77-92.
- Rodrigues, D. (2015). Diferenças na escola. Disponível em <https://www.publico.pt/sociedade/noticia/diferencas-na-escola-1691848>.
- Sampaio, D. (2015). Que fazer na Escola?. Disponível em <https://www.publico.pt/sociedade/noticia/que-fazer-na-escola-1710361>.
- Santana C. R., Andrade, M., Silva, M.S.D.S. e Vaz, S.P. (2014). *A gestão escolar e a participação dos alunos da EJA da escola José de Alencar*. Disponível em <http://www.webartigos.com/artigos/a-gestao-escolar-e-a-participacao-dos-alunos-da-eja-da-escola-jose-de-alencar-artigo/140852/>
- Sarmento, M. J. (1993). *A Escola e as Autonomias*. Porto: Edições Asa.
- Silva, A. L. (2002). *A participação do aluno no processo da gestão democrática escolar: coadjuvante ou protagonista? Um estudo de caso*. Disponível em <http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/1479/1/tese.pdf>.