

CHRISTINE ESCALLIER
E NELSON VERÍSSIMO (ORG.)



EDUCAÇÃO E CULTURA



UNIVERSIDADE da MADEIRA

Departamento de Ciências da Educação

CHRISTINE ESCALLIER E NELSON VERÍSSIMO (ORG.)

EDUCAÇÃO E CULTURA

EDUCAÇÃO E CULTURA

CHRISTINE ESCALLIER E NELSON VERÍSSIMO (ORG.)

Educação e Cultura

**II Colóquio do Departamento de Ciências da Educação
da Universidade da Madeira**

e

**VII Colóquio Internacional da Sociedade Europeia de
Etnografia da Educação**

**UNIVERSIDADE DA MADEIRA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
2008**

Educação e Cultura: Actas do II Colóquio do Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira e VII Colóquio Internacional da Sociedade Europeia de Etnografia da Educação

Organização: Christine Escallier, 1957- e Nelson Veríssimo, 1955-

Edição: Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira

Apoio: Fundação para a Ciência e Tecnologia, FCT.

Impressão: Grafimadeira, Funchal.

Depósito Legal:

ISBN:

Dinâmicas no microcosmo social: o eclipse identitário

Nuno Silva FRAGA
Universidade da Madeira (Portugal)

Resumo

A Escola subsiste entre um meio interno massificado e caracterizado pelas heterogeneidades dos seus sujeitos activos e um meio externo envolvente, caracterizado pela concepção de optimização e eficiência dos seus participantes. O entendimento da estrutura e do clima da Escola, bem como da sua orientação educativa, consagrada no Projecto Educativo de Escola (PEE), elucida as suas dinâmicas identitárias. É intento desta comunicação avaliar sob a temática Educação e Identidade, o ponto de vista dos seus agentes, o conceito de Identidade Escolar.

“A transitoriedade é uma nova temporalidade na vida de todos os dias e origina um sentimento de impermanência” (Toffler, 2001, p. 49). Será a Escola capaz de gerar correlações entre o antigo, o actual e o que se prospectiva? Será o PEE um coeficiente de orfandade ideológica?

Abstract

Dynamics in the social microcosm: the identity eclipse

The School subsists between an internal crowded place and characterized by the heterogeneities of its active subjects and an external wrapped place, characterized for the conception of betterment and efficiency of its participants. The understanding of the Structure and School Climate, as well as, its educational orientation established on the Educational School Project (PEE) illustrates its dynamic identities. The goal of this paper is to evaluate under the thematic Education and Identity, the point of view of its agents, the concept of School Identity.

"The transiency is a new temporality in the life of every day and originates a feeling of continuance" (Toffler, 2001, p. 49). Will the School be capable to generate correlations between the old one, the current one and what one prospects? Will the Educational School Project (PEE) be a coefficient of ideological orphanhood?

“Não se lucra nada em negar a liberdade que existe na nossa vida subjectiva, como também não se pode negar o determinismo que é evidente na descrição objectiva dessa vida. Importa, portanto, que vivamos esse paradoxo.” (Rogers, 1985).

O campo actual de investigação na área das Ciências da Educação é extremamente vasto. Das escolas emergem constantes factos, estereótipos, situações problemáticas e dignas de multiplicação contextual, como também, múltiplas realidades que na perspectiva de uma abordagem ecológico-sistémica afectará positiva ou negativamente os restantes cosmos da sociedade, do meio envolvente a essas *arenas políticas*, a esses *lugares de memórias a inventar e a renovar*. Desse *brainstorming* de conjunturas educacionais, urge avaliar o ponto de vista dos seus actores, o conceito de Identidade Escolar correlacionando-o com três dimensões: estrutura, clima da escola e projecto educativo.

Concentremo-nos por alguns instantes na imagem de um recital de piano. São vários os pianistas que esperam o seu tempo. As teclas serão sempre as mesmas. O piano, o de sempre, mas a melodia que se fará ecoar na sala será certamente, diferente. Assim anda uma escola (o piano) dependente de pianistas para que os projectos (as melodias) que veiculam congreguem os espaços necessários para uma realização plena dos seus consumidores (o público). O problema aumenta quando muda o pianista e a melodia tende a ser, sorrateiramente, a mesma.

A Escola, microcosmo social, subsiste entre um meio interno massificado e caracterizado pelas heterogeneidades dos seus sujeitos activos e o meio externo envolvente, caracterizado pela concepção de optimização e eficiência dos seus participantes. Desta forma, até que ponto, a Sociologia da Educação de E. Durkheim não deixa de ter algum significado nos dias de hoje. “Para Durkheim, a sociedade só sobrevive se existir entre os seus membros um grau suficiente de homogeneidade: a educação perpetua e reforça esta homogeneidade fixando na criança, desde o princípio, as semelhanças essenciais exigidas pela vida activa.” (Pinto, 1995).

Apesar de ser a heterogeneidade, a peça principal na caracterização da massificação escolar, a educação não deixa de ser “(...) um assunto eminentemente social, tanto pelas suas origens como pelas suas funções.” (Pinto, 1985).

A racionalidade económica e o princípio do “one best way” (Taylor, 1982) permanecem profundamente enraizados nas ideologias organizativas contemporâneas. Portanto, os programas de reforma, tomando a iniciativa privada como modelo, forçarão a administração pública a uma gestão racional, perspectivando-a como um serviço dirigido aos cidadãos enquanto clientes e consumidores. “O ensino em massa foi a máquina engenhosa criada pelo industrialismo para arranjar o género de adultos de que precisava.” (Toffler, 2001, p. 393). Hoje é imperativo chamar aos debates educativos uma componente humana, quase que esquecida. Contudo, há que ter em atenção que a escola, enquanto “território local pode não passar de uma peça local da política centralizada”. (Pacheco, 2000, p. 100).

Neste emaranhado de problematizações e soluções dramaticamente racionalizáveis, *dança* uma escola que busca incessantemente uma via portadora de uma política educativa sistémica que a possa enquadrar no mundo, não somente como uma etapa mas como uma base prioritária de existência ao longo da vida de todos os indivíduos de uma população. Para isso, é necessária uma mudança urgente de mentalidade para que as sociedades possam convergir em tarefas e resultados.

“A transitoriedade é uma nova «temporalidade» na vida de todos os dias e origina um sentimento de impermanência”, diz-nos Toffler (2001, p. 49).

No entanto, sujeitar-se a mudanças foi e será sempre um facto histórico, sincrónico ou diacrónico, do Homem que, tentando superar-se, ambiciona chegar a um topo de inovação tecnológica, ideológica, científica e emocionalmente bem concebido, que por si só, transforma-se num patamar nunca finito de conquista, dado que, a recontextualização de todos os sectores da sociedade, quer objectivos (orgânica estrutural de uma sociedade), quer subjectivos (ideologia, cultura) estão em constante mutação.

Numa mega análise, onde as implicações muito em voga da Globalização e da Europeização (estratégias de convergência) dominam as agendas políticas e educativas, a escola, mediadora educativa do Estado (mesoanálise) tem de se reorganizar curricularmente com o intuito de integrar novos modelos de aprendizagem para que os aspectos pedagógicos possam, do mesmo modo que acompanham o avanço da sociedade da informação, inovar nos métodos, nos modelos e nas técnicas que a equipa

docente e não docente incorpora para promover o bem-estar escolar, factor incontornável para o combate ao abandono escolar.

A escola é de facto marcada por um vasto campo de heterogeneidades que se preconizam desde a personalidade de cada aluno até ao meio envolvente a estes *lugares de memórias e recordações*. Várias são as situações que dentro e fora da escola emergem e que fazem dela um autêntico palco de vivências antagónicas que têm de ser enquadradas em critérios de convergência (*benchmarks*). A recontextualização da educação (Antunes, 2000, p. 112) deve, conscientemente, apelar a um repensar do acto educativo e pedagógico nos seus demais diversos sentidos, cultivando a necessidade de acção e de renovação pedagógica, sempre no limiar de um modelo verdadeiramente inclusivo e de valorização máxima da condição humana. (Morin, 2002)

"Verifiquei que não há nada mais fácil para aceitar verdadeiramente uma pessoa [escola] e os seus sentimentos do que compreendê-la. (...) Qualquer pessoa é uma ilha, no sentido muito concreto do termo; a pessoa [escola] só pode construir uma ponte para comunicar com outras ilhas se primeiramente se dispôs a ser ela mesma e se lhe é permitido ser ela mesma. Descobri que é quando posso aceitar as atitudes e as crenças que a constituem como elementos integrantes reais e vitais, que eu posso ajudá-la a tornar-se pessoa [escola]: e julgo que há nisto um grande valor". (Rogers, 1985).

Substituamos, no citado excerto de Carl Rogers, a palavra pessoa, pela palavra escola para que possamos ter uma visão clara do papel do eu na reconfiguração tendencialmente perfeccionista da Educação.

Não será este um dos desafios dos agentes educativos face à educação e à escola, enquanto estrutura física de um berço de ideologias? "(...) a educação é uma constante busca por caminhos ainda a explorar e que precisam de directrizes claras", como refere Gimeno Sacristán (2000, p. 49).

O segredo não residirá no saber aceitar as dinâmicas inerentes ao contexto educativo de forma assertiva e congruente, numa construção de pontes fortificantes e apelativas a uma relação pedagógica cada vez mais saudável? Cabe a cada um de nós fazer uma reflexão-acção.

O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, e, a nível regional, o Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de Janeiro, alterado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de Junho, que estabelecem o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos animam os discursos educacionais no acto singelo de apregoarem uma autonomia no quadro de uma gestão descentralizada. Como que autómatos de uma administração claramente centralizada a escola emana nas suas práticas o que a ideologia do topo decreta. Inúmeras são as vezes em que as práticas locais chocam com as directrizes nacionais. As especificidades identitárias de cada espaço educativo não se coadunam com a lógica da globalização. A estrutura enquanto um "modo deliberado de estabelecer as relações entre os membros da organização" (Alves, 2003, p. 27, cit. Paisey, 1981) e o clima de escola "como uma série de atributos que são apercebidos relativamente à instituição e que podem ser induzidos pelo modo como a escola age (conscientemente ou inconscientemente) em relação aos seus membros e em relação à sociedade" (Alves, 2003, p. 51, cit. Brunet, 1988) tornam-se, aparentemente, disjuntos.

O clima de escola é um meio de cultura da reflexão onde os profissionais agem, reflectem e avaliam o processo de ensino/aprendizagem. As dinâmicas que se criam no interior da Escola são influenciadas não só pelo conjunto atitudinal dos actores internos (professores, funcionários, alunos), como também, pelas influências ideológicas e quiçá demagógicas dos administradores educativos. Pela mais recente alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto) no seu capítulo VI

referente à Administração do Sistema Educativo no artigo 46º, conceitos como democraticidade e participação, envolvendo em graus variados a comunidade escolar, a comunidade envolvente, a família, as autarquias e outros agentes de desenvolvimento local, ganham, uma vez mais, terreno teórico numa mitigada acção prática.

Neste patamar deficitário de autonomia divaga uma infra-estrutura escolar cujo poder de “tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe são consignados” (Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de Junho, artigo 3.º, 1), nos termos do Regime Jurídico de Autonomia das Escolas (Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro) carecem de uma territorialização concreta e de um aperfeiçoamento do processo e do debate reformista que possibilite a vivência de práticas descentralizadas.

“(…) é possível um projecto educativo numa organização onde será difícil reconhecer uma totalidade de elementos solidários em interacção?” (Alves, 2003, p. 71).

Tendo por base a tipologia de climas escolares referenciados por Nóvoa (1990, pp. 77-78) os discursos e os recentes ajuntamentos de opiniões desfavoráveis às recentes transformações no Estatuto da Carreira Docente e ao sempre omnipresente desejo de descentralização e autonomia das escolas, o clima assume-se transversal na categorização proposta, isto é, *autoritário* pela concentração do poder no nível institucional (formulação de políticas educativas, definição do projecto); *paternalista* pela descrença das capacidades criadoras e participativas dos diversos membros da organização; *consultivo*, pelos escassos momentos de lucidez colegial onde há uma imbricação clara dos actores nos processos e dinâmicas de participação e partilha de ideias e *participativo* onde as funções das estruturas directivas são, essencialmente, de coordenação e de regulação, havendo espaço para uma clara cultura organizacional que permite um diálogo aberto e capaz de conduta e avaliação dos processos escolares e de ensino/aprendizagem.

As múltiplas realidades socioeducativas que são as escolas traçadas pela heterogeneidade de actores, finalidades, funções, contextos, espaços e tecnologias hão-de fazer emergir tipos diversos de clima e até, dentro da mesma organização, os vários actores percepcionarão, de modos desiguais, o significado das normas, dos valores e, particularmente das práticas. (Carvalho, 1991).

A organização escolar assume-se segundo uma perspectiva burocrática onde “a escola é [descrita como] uma organização formal caracterizada pela divisão do trabalho, pela fragmentação das tarefas, pela hierarquia da autoridade, pela existência de numerosas regras e regulamentos (...), pela impessoalidade das relações (...) [e] pela uniformidade de procedimentos organizacionais e pedagógicos” (Alves, 2003, pp. 14-15) que conduzem a uma perda de identidade e a um ruptura com o potencial do meio envolvente. Clarifica-se, neste prisma a necessidade premente de a Escola questionar-se sobre o seu papel, a sua função na sociedade e a essência das suas práticas numa cultura em mudança. É urgente fazer da autoavaliação uma prática regular constante nas nossas escolas. Não fiquemos à espera do “erro” para que possamos aprender com ele. É urgente prevenir. Não remediar. É imperativo avaliar os processos.

O Projecto Educativo enquanto um dos instrumentos do processo de autonomia das escolas contextualiza-se como “o documento que consagra a orientação educativa da escola. Elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de quatro anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo as quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa.” (Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de Junho, 2a). Mitificado, o projecto deambula na Escola de forma desconectada do real educativo,

operacionalizando um decreto e tipificando realidades escolares que são desconexas do verdadeiro sentido ecológico que a escola abarca. Tal facto poderá ser agudizado se questionarmos junto das escolas o índice de participação dos docentes em processos de investigação-acção.

É pela investigação-acção que um Projecto Educativo assumir-se-á congruente com o meio inter e intra escola, enquanto resposta aos problemas da comunidade escolar. Exige-se, num universo cada vez mais competitivo e adepto de um *darwinismo* social implacável, que o questionamento das ideias e acções seja praticado. A avaliação dos processos escolares, das dinâmicas internas e consequentes relações com o meio é imprescindível.

A questão do eclipse identitário no microcosmo social surge nesta ambiguidade de tarefas: por um lado o respeito absoluto por normativos nacionais e/ou regionais numa linhagem centralizada de proposições, por outro um deficit de acção incapaz de gerir os conflitos internos, próprios de uma arena política (Costa, 1996) que num jogo de confronto de heterogeneidades gera contendas de interesses. Parafraseando João Formosinho com o conceito de “currículo pronto-a-vestir de tamanho único” (1992) a Escola enquanto organização debilmente territorializada expressa uma Identidade Eclipse que não é congruente com o ser escola naquele meio e que é imagem do que um modelo centralizado quer concentrado quer desconcentrado da administração educacional prospectiva. A identidade longe de ser uma estrutura ou um facto, é um processo e como tal, é dinâmico, flexível e inacabado. Se o Projecto é um processo por conter em si estas dimensões, faz da Identidade e do Projecto uma simbiose que degenera se ambas as partes não compreenderem o passado, não aceitarem o presente e não forem capazes de prospectivar.

A Escola constrói a sua identidade no conjunto das suas acções quotidianas, no conjunto das suas relações internas e externas, na sua capacidade de introspecção e consequente aprendizagem com o erro. Como recorda Nóvoa, “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos (...)” (1992, p. 16) que se personificam no choque de interesses e poderes inerentes à heterogeneidade populacional da Escola.

É preponderante descobrir a escola. “Não inventes o que podes descobrir”, diz-nos Howard Becker (Walsh *et al.*, 2003, p. 9). É imprescindível conceber essa descoberta como pilar base da investigação educativa numa abordagem cada vez mais sistémica e dinâmica de correlação entre teoria e prática. Fomentar uma análise etnográfica despertando para a importância do fazer descobertas contextualizadas. Não nos esqueçamos que a escola situa-se histórica, social e culturalmente e que o seu sentido identitário se congratula de nascer, desta correlação significativa de experiências.

É preponderando descobrir o contexto, mais especificamente o contexto Escola, definindo-o como “um espaço e um tempo cultural e historicamente situado, um aqui e agora específico (...) [enquanto] elo de união entre as categorias analíticas dos acontecimentos macro-sociais e micro-sociais. O contexto é um mundo apreendido através da interacção (...). O contexto pode ser visto como uma arena, delimitada por uma situação e um tempo, onde se desenrola a actividade humana. É uma unidade de cultura.” (Walsh *et al.*, 2003, p. 25 cit. Wentworth, in Cole, 1996).

“Para aprender de forma eficaz é preciso ter vontade de agir, olhos bem abertos para ver, a mente desperta para analisar, o coração disposto para assimilar o apreendido e os braços prontos para o aplicar. Tudo fala na escola. Faz falta saber ouvir e saber analisar o que se ouviu” (Santos Guerra, 2001, p. 12). Torna-se preponderante o criar espaços favoráveis ao diálogo. Ao diálogo não promíscuo que possibilite alimentar uma

dimensão de aprendizagens partilhadas entre os actores educativos dentro da Escola e os actores educativos, por inerência, que se situam fora dela.

O objectivo é fazer com que, de facto, a comunidade educativa tenha voz na construção dos processos identitários da Escola. Mas, é sabido que para se produzir diálogo é necessário que as estruturas organizacionais o tornem possível, uma vez que, o diálogo ao gerar agitação e um debate mais vigoroso é facilmente sucumbido pelo sempre alerta modelo de administração centralizado quer concentrado quer desconcentrado do sistema educativo português, pois nestes segmentos o discurso autonómico é uma mera utopia, um mero discurso teórico que sorratamente alimenta o sonho, mas condena a realidade.

Podemos questionar neste ambiente ambíguo, a construção do conceito de Identidade Escolar. “A identidade da escola é marcada por uma forma de entender a realidade, por uma teoria em acção e pela aplicação de um paradigma.” (Santos Guerra, 2001, p. 29).

A escola, enquanto organização, cria uma cultura própria que transmite normas, crenças, valores e mitos que disciplinam o comportamento dos seus membros, numa base ideológica que é estatal. Esse processo de socialização na escola condiciona as suas estruturas, a forma de organizar o espaço e a maneira de articular as relações. Falar-se-ia de um subsistema oculto no interior da escola. Ficamos confrontados com uma Identidade Imposta, fruto de uma ideologia estatal, dominante e elitista na gestão, por exemplo, das preposições de igualdade de acesso e de oportunidades e uma Identidade de Sobrevivência emanada pelos resquícios de autonomia, muitos vezes, subaproveitada na construção do Projecto Educativo de Escola e na dinamização do Plano Anual de Escola. Urge fomentar a construção de uma Identidade Sistémica que abrace a tríade Política – Escola – Comunidade.

É incompreensível os actores educativos serem agentes nihilistas, numa gestão toda ela amorfa, inconstante e condenável, indagando sobre um poder e uma responsabilidade que julgam estar encerrados numa realidade exógena, trans-escola. A fraca co-responsabilização quer no processo de ensino/aprendizagem quer na idealista participação contínua no debate da administração educacional gera um débil índice de parceria escola-meio-política. Alimentado o utopia ficamos então, pela vulnerabilidade de uma realidade que premeia o motor da mudança da escola num cosmos de desresponsabilização interna e que se personifica nos discursos de uma preguiça institucional como: “Eles sabem” ou “Eles informam-nos.” (Santos Guerra, 2001).

Quando o conselho executivo ou o director, em detrimento de interrogar as práticas realizadas na escola procura justificá-las, defendê-las e elogiá-las é provável que se defenda das críticas e evite a reflexão. “Repetir as abordagens e reproduzir os comportamentos constituirá a preocupação máxima” (Santos Guerra, 2001, p. 79) e a avaliação dos modelos e técnicas geradores das suas práticas são subjugados a um segundo plano praticamente elidível que pronuncia a construção da alteridade da escola em vez de reforçar um vínculo identitário. Neste cenário é difícil assumir o discurso da desejada descentralização da escola.

“As escolas que se fecham à comunidade hierarquizam-se e não oferecem aos alunos experiências genuinamente democráticas. Mais preocupadas em cumprir a norma no que deixar abertas as decisões, acentuam a dimensão hierárquica e burocrática da instituição.” (Santos Guerra, 2001, p. 82). Aquilo que se torna verdadeiramente importante é o respeito e o cumprimento da norma.

Já o famigerado resumo da Avaliação do Regime da Escola a Tempo Inteiro de Setembro de 2004, enquadrado no Programa de Acompanhamento Regional do Sistema Educativo, é claro na escassez de participação dos encarregados de educação nas

dinâmicas escolares. Situação que é agudizada uma vez que consideram as reuniões meramente de índole informativa, cujo debate é irrisório e improdutivo. Questionamos, contudo que teor informativo é estipulado nos descritivos das reuniões uma vez que o mesmo relatório indica que 58% e 48,1% dos encarregados de educação desconhecem o Regulamento Interno e o Plano Anual de Actividades do estabelecimento de ensino onde se encontram matriculados os seus filhos.

A situação já de si problemática adensa-se se analisarmos a estatística quanto ao nível de conhecimento do Projecto Educativo de Escola. 75,8% dos encarregados de educação desconhecem totalmente o conteúdo do documento. Claramente um mito de projecto. Para que se tenha uma noção das percentagens, lembramos que estamos a falar de um amostra aleatória de 945 encarregados de educação, 25% do total de encarregados de educação das ETI na RAM à data de execução do referido Relatório.

Na senda de um palimpsesto reformista nasce no âmbito do Despacho n.º 37/2002, de 4 de Março, a Liga de Pais, uma espécie de cognome da Associação de Pais, cujo objectivo é proporcionar um maior envolvimento dos Encarregados de Educação na realidade escolar mediante o estreitamento das relações entre estes e a Direcção da Escola. Sendo o “organizar festas” com 29,4% e o “ajudar a escola a adquirir verbas” com 33,8% as principais iniciativas das Ligas de Pais inquiridas, questionamos se é este o sentido de participação activa e de abertura à comunidade que a escola pretende? Uma vez mais é ridicularizado o papel dos agentes tradicionalmente deslocados da gestão escolar, como os pais, quando analisando a participação da Liga de Pais na elaboração do Regulamento Interno e do Projecto Educativo de Escola. 73,3 % e 91,2 % respectivamente, não têm qualquer tipo de intervenção na construção destes documentos essenciais à administração de uma escola e à construção da sua identidade.

Este facto clarifica-se ao verificarmos que 72,5% dos encarregados de educação desconhecem os normativos que fundamentam tamanha importância, tanto do RI como do PEE, como é o caso da Portaria n.º 110/2002, de 14 de Agosto, que fixa o regime dos Estabelecimentos Públicos do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Educação Pré-Escolar, a funcionar na Região Autónoma da Madeira, em regime de tempo inteiro.

Os dados aqui expostos, ainda que de uma forma bastante sucinta e não excessivamente crítica, demonstram a tese da escola burocrata, demasiadamente formal, estruturada, rígida e hierarquizada que dificulta o desenvolvimento de práticas tão necessárias como uma maior abertura da instituição ao meio e a uma congruente e fortificada participação dos membros da comunidade educativa nas dinâmicas escolares tendo em conta a atribuição de um poder meramente consultivo, mas necessariamente praticável. Ao defendermos a teoria de que o PEE é a plataforma sustentada de construção e desenvolvimento da Identidade Escolar, urge fomentar na edificação dessa plataforma uma visão holística dos valores, normas e crenças que devemos veicular, criando vias harmoniosas e consensuais de trabalho a todos os intervenientes do acto educativo.

Não querendo focalizar o discurso da participação em torno dos encarregados de educação, para que o mesmo não seja confundido com questões de avaliação de professores muito em voga com o que intitulam de debate em torno do novo Estatuto da Carreira Docente, terminamos esta abordagem mais quantitativa do problema, expondo a posição das autarquias face às relações estabelecidas com as ETI's.

Recorrendo à categorização exposta no relatório, verificamos que: 28,6% das autarquias destacam a “pouca receptividade da escola à participação exterior” e o “distanciamento a nível pedagógico entre a autarquia e a escola” e 14,3% evidenciam o facto de a escola não comunicar o que faz e se limitar a auscultar a autarquia para requerer apoios. Trata-se de um jogo cujos períodos de abertura ao meio parecem surgir

como socorros e em formas incontornáveis de solução interna que pelo descrito estão, claramente, associados a períodos de carência económica e de desresponsabilização da violência. Parece que só somos escola somente quando estão em jogo os nossos interesses.

É urgente quebrar o casulo que hodiernamente nos isola dos outros e gerar processos dinâmicos que consubstanciem uma Escola que inevitavelmente tem vindo a perder a sua identidade. Partir para uma territorialização das práticas parece ser o fantasma que mais uma vez é escondido sob o discurso gasto da desconcentração autonómica das escolas. Criticam-se as reformas, condenam-se os processos, geram-se conflitos e a essência do espaço *sala de aula*, permanece remetido a um segundo plano de intenções, esquecemos que é nesta extensão da escola que a identidade é fecundada.

A escola está em constante mudança. A escola, ou pelo menos, o que em torno dela se reforma. Agir em torno do colmatar de necessidades e lacunas educativas é uma mais-valia face à reconstrução do tecido tanto social como educativo no esforço conjunto de (re)animar uma comunidade educativa pacata e ausente.

Estando o tempo sempre presente, enquanto variável indiscutível da condição humana, acreditamos que a Educação sempre emergirá de perpendicularidades inerentes ao diversificado encontro de aprendizagens que forçosamente o tempo estipula. E é nessa relação dinâmica que cabe a cada Escola, a cada educador, a cada aluno agir no sentido último do acreditar que o pouco que podemos construir é sempre uma mais-valia para um todo que aspira reencontrar-se. Recordando o recital a que vos convidei a assistir no início desta comunicação. Este é o momento de nos sentarmos ao piano e livres, criarmos uma nova música. Aquela que ainda se faz ecoar é desafinada e desconexa na forma e no conteúdo que hoje se exige.

Referências bibliográficas

- ALVES, J. (2003). *Organização, gestão e projectos educativos das escolas*. 6.^a ed.. Porto, ASA Editores.
- ANTUNES, F. (2000). *Novas instituições e processos educativos – A reforma portuguesa do ensino secundário no contexto comunitário (1988-1996)*. In PACHECO, J. (org.). *Políticas Educativas – O neoliberalismo em educação*. Porto, Porto Editora, pp. 109-134.
- CARVALHO, L. (1991). *O clima de escola e a estabilidade do corpo docente: estudo em dois estabelecimentos de ensino*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Universidade Nova de Lisboa.
- COSTA, J. A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: ASA.
- FERNÁNDEZ SORIA, J. (1996). Descentralización y participación de los padres y las madres en el sistema educativo. In PEREYRA, M. et al., *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Madrid, Pomares-Corredor.
- FORMOSINHO, J. (1992). *Organizar a escola para o (in)sucesso educativo. Contributos para uma outra prática educativa*. Porto, ASA.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2000). Os novos liberais e os velhos conservadores perante a educação – A ordem neoliberal nas escolas. In PACHECO, J. (org.). *Políticas Educativas – O neoliberalismo em educação*. Porto, Porto Editora, pp. 47-65.
- MORIN, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa, Instituto Piaget – Horizontes Pedagógicos.
- NÓVOA, A. (1990). *Análise da instituição escolar: relatório da disciplina de análise da instituição escolar*. Lisboa, Universidade de Lisboa.

- NÓVOA, A., org. (1992). *Vidas de Professores*. Porto, Porto Editora.
- PACHECO, J. (2000). *Tendências de descentralização das políticas curriculares*. In PACHECO, J. (org.). *Políticas Educativas – O neoliberalismo em educação*. Porto, Porto Editora, pp. 91-107.
- PINTO, C. (1995). *Sociologia da Escola*. Lisboa, Editora McGraw-Hill de Portugal.
- ROGERS, C. (1985). *Tornar-se pessoa*. 7.^a ed. Lisboa, Moraes Editores.
- SANTOS GUERRA, M. (2001). *A escola que aprende*. Porto, CRIAP ASA.
- TOFFLER, A. (2001). *Choque do Futuro*. Lisboa, Livros do Brasil.
- TAYLOR, F. (1982). *Princípios de Administração Científica*. São Paulo, Editora Atlas.
- WALSH, D. et al. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.