



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO
ANTROPOLÓGICA E ÉTICA – ESTUDO DE CASO

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação

por

José Miguel Nascimento Mendes Fraga Amaral

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA
(novembro)



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO
ANTROPOLÓGICA E ÉTICA – ESTUDO DE CASO

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação

Por José Miguel Nascimento Mendes Fraga Amaral

Sob orientação da Professora Doutora Isabel Baptista

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

(novembro de 2018)

Resumo

Este trabalho corresponde a uma dissertação de doutoramento em ciências da educação, tendo por base um estudo sobre a escola, entendida como um lugar humanista intrinsecamente relacional. Ou seja, como um lugar antropológico.

Assim, tentando perceber em que medida a escola funciona como organização antropológica e ética, para efeitos de fundamentação do quadro teórico, foi feita uma revisão bibliográfica com recurso a autores de referência nos domínios da administração e organização escolar, da antropologia e da ética educacional.

Do ponto de vista empírico, o estudo centrou-se numa escola em particular, inserida no sistema educativo português, seguindo uma metodologia de estudo de caso enquadrada pelo paradigma crítico e interpretativo.

Os dados recolhidos e analisados permitem-nos evidenciar a importância da educação escolar no desenvolvimento do projeto antropológico, individual e coletivo e, nessa medida, a necessidade de reforçar as dimensões éticas que sustentam a vida de cada escola, tornando-a, efetivamente, num lugar de humanidade e hospitalidade.

Abstract

This work corresponds to a doctoral thesis in education sciences, based on a study about the school, understood as an intrinsically relational humanistic place. That is, as an anthropological place.

Thus, in order to understand the extent to which the school functions as an anthropological and ethical organization, a bibliographical review was carried out using reference authors in the fields of school administration and organization, anthropology and educational ethics.

From the empirical point of view, the study focused on a particular school, inserted in the Portuguese educational system, following a methodology of case study framed by the critical and interpretative paradigm.

The data collected and analysed allow us to highlight the importance of school education in the development of the anthropological project, individual and collective, and to this extent, the need to reinforce the ethical dimensions that sustain the life of each school, effectively making it a place of humanity and hospitality.

Résumé

Ce travail correspond à une thèse de doctorat en sciences de l'éducation, basée sur une étude de l'école, comprise comme un lieu humaniste intrinsèquement relationnel. C'est-à-dire en tant que lieu anthropologique.

Ainsi, afin de comprendre dans quelle mesure l'école fonctionne comme une organisation anthropologique et éthique, une revue bibliographique a été réalisée avec des auteurs de référence dans les domaines de l'administration et de l'organisation scolaires, de l'anthropologie et de l'éthique de l'éducation.

D'un point de vue empirique, l'étude s'est concentrée sur une école particulière, insérée dans le système éducatif portugais, en suivant une méthodologie d'étude de cas encadrée par le paradigme critique et interprétatif.

Les données collectées et analysées permettent de mettre en évidence l'importance de l'éducation scolaire dans le développement du projet anthropologique individuel et collectif et, dans cette mesure, la nécessité de renforcer les dimensions éthiques qui sous-tendent la vie de chaque école, en en faisant, effectivement, un lieu d'humanité et d'hospitalité.

Agradecimentos

No interior do silêncio a que este trabalho me remeteu ecoaram os reparos de quem está longe, mas não ausente e que, por meio de uma dedicação e mestria exemplares, soube travar os ímpetos da juventude que ainda persiste em mim. Assim, um eterno obrigado, Professora Doutora Isabel Baptista.

Temperei forças com memórias vivas de alento na pessoa de familiares, amigos e colegas. E esperei ser melhor para um dia ser exemplo.

Por ti, F.

Nota 1: O texto desta dissertação foi escrito ao abrigo do novo Acordo Ortográfico, com exceção das citações que são apresentadas na versão original.

Nota 2: As citações dos textos escritos em língua estrangeira surgem referenciadas de acordo com tradução da nossa responsabilidade.

Siglário

AP: Apresentação

CEDH: Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano

FEP – UCP: Faculdade de Educação e Psicologia – Universidade Católica Portuguesa

HT: Historial

LBSE: Lei de Bases do Sistema Educativo

NUT: Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos

PAA: Plano Anual de Atividades

PEE: Projeto Educativo de Escola

PORDATA: Base de Dados de Portugal Contemporâneo

RI: Regulamento Interno

SPCE: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação

Índice

Resumo	I
Abstract	II
Résumé	III
Agradecimentos	IV
Siglário	V
INTRODUÇÃO GERAL	1
1ª PARTE – ENQUADRAMENTO CONCRETUAL	4
1. Fundamentação antropológica e ética da educação	6
1.1. A educação como projeto antropológico	6
1.2. Metas da educação para o século XXI	13
1.3. Primado da racionalidade ético-pedagógica	19
2. Políticas públicas e organização escolar	27
2.1. Sistemas educativos – sentidos de mudança paradigmática	27
2.2. Modelos de organização e gestão escolar	33
2.3. Ética e organização escolar	45
3. A escola como lugar antropológico	54
3.1. Noções de sobremodernidade e de lugar antropológico	54
3.2. A hospitalidade como virtude do lugar antropológico	62
3.3. A hospitalidade como virtude da vida escolar	68
Conclusão	76

2ª PARTE – A ESCOLA COMO LUGAR DE HOSPITALIDADE	77
1. Justificação da opção metodológica	79
1.1. Questões e objetivos da investigação	79
1.2. Estratégia de desenvolvimento	80
1.3. Critérios de apresentação e discussão de dados	84
2. Contextualização da pesquisa.....	87
2.1. Ensino artístico em Portugal	87
2.2. Caracterização socioterritorial	93
2.3. Retrato organizacional da escola	98
3. Dimensões éticas da organização escolar	100
3.1. Valores, missões e prioridades estratégicas	100
3.2. Práticas pedagógicas de referência	113
3.3. Perceções dos atores	136
Conclusão	144
Considerações finais.....	146
Bibliografia	158
Anexos.....	172

INTRODUÇÃO GERAL

O presente documento corresponde a uma dissertação acadêmica intitulada “A escola como organização antropológica e ética – estudo de caso”, tendo sido elaborado no âmbito do curso de Doutorado em Ciências da Educação da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica (FEP-UCP), área de aprofundamento em Administração e Organização Escolar.

A motivação para esta investigação nasceu de uma interrogação pessoal ligada à nossa condição de professor e relativa ao modo como a escola, valorizada como instituição social de importância vital na consecução do projeto antropológico (individual e coletivo), se organiza e funciona em termos éticos.

Admitindo que a escola se constitui como lugar de relação humana por excelência, as nossas inquietações de partida estenderam-se sob diversos aspectos, nomeadamente: Em que medida está a escola organizacionalmente desenhada para cumprir a sua missão antropológica? Em que medida ela funciona, efetivamente, como uma organização humanista? De que modo se comporta como uma comunidade educativa, tal como é preconizado pelas orientações atuais no âmbito da gestão escolar? Se a escola se destina a formar seres humanos, deverá organizar-se como lugar humano com oportunidades reais de encontro e de relação. Ora, em que medida isso acontece atualmente? Qual o valor da pedagogia, ou da racionalidade pedagógica, no âmbito das práticas de organização e gestão escolar?

Em função deste conjunto de inquietações e convicções resultou a nossa questão de estudo e que se prende com a intenção de tentar compreender em que medida a escola se organiza enquanto organização ética, o que, no contexto da nossa problematização e tal como será referido, é o mesmo que dizer a escola como organização antropológica. Recorremos assim à noção de “lugar antropológico”, tal como é proposta por Marc Augé (2012), acreditando, por outro lado, que o valor hospitalidade funciona como ideia matriz e reguladora do lugar antropológico, tal como defende Isabel Baptista (2016).

Assim, para efeitos de fundamentação do quadro teórico, recorreremos ao pensamento de um conjunto de autores de referência nas áreas da

Administração e Organização Escolar (Azevedo, 1994, 2003, 2011; Carneiro, 1996, 1997, 2004; Lima, 1998, 2017; Bolívar, 2000), da Antropologia e Filosofia da Educação (Baptista, 2005, 2007, 2011, 2014, 2016a, 2016b, 2017a, 2017b; Carvalho, A.D., 1992, 2012, 2014; Lévinas, 2007) e da Ética (Barros Dias, 2004; Baptista, 2005; D'Orey da Cunha, 1996; Drouin-Hans, 1996; Reis Monteiro, 2005; Duart, 1999).

Considerando, com Emmanuel Lévinas, que “desde que o outro me olha, sou por ele responsável (...).” (2007, p.80), destacamos uma preocupação humanista de natureza eminentemente relacional e com forte acento na problemática da alteridade. Reside aqui, precisamente, o ponto crucial das nossas inquietações acerca da visão de escola enquanto organização ética onde, entre outros valores, o valor da relação deverá, na nossa perspectiva e tal como procurámos fundamentar, assumir especial relevância. Remetemos neste sentido para as metas para a educação do século XXI, em conformidade com o reconhecimento da educação enquanto direito inalienável do ser humano, conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XX (Unesco, 1996), o Relatório Mundial sobre a Educação 2000 (Unesco 2000), e tal como defende, por exemplo, Hannah Arendt (2001), Roberto Carneiro (1996), García Garrido (1996), Edgar Morin (1999) e David Rodrigues (2016).

Acreditamos assim na necessidade de a escola se aproximar de um paradigma humanista relativo a um saber pedagógico que alia ética e estética na procura deliberada da beleza e da sensibilidade. Dele emanará a capacidade de o sujeito expandir a sua condição humana, o que nos liga à importância de ver na escola um lugar antropológico, aqui definido como um lugar identitário, relacional e histórico (Augé, 2012), projetando essa condição a partir do valor de hospitalidade enquanto valor relacional por excelência

Assim, tomando estes pressupostos em consideração e tendo o ensino especializado artístico como base de referência empírica, optámos por abordar uma comunidade escolar em concreto, recorrendo para tal à metodologia de estudo de caso.

Neste sentido, o presente documento encontra-se estruturado em duas partes fundamentais, ambas antecedidas por uma introdução e finalizadas por uma conclusão. A primeira parte é inteiramente dedicada ao enquadramento

conceitual. A segunda parte descreve o estudo empírico, começando pela justificação metodológica e terminando com a análise e discussão de resultados.

O documento finaliza com considerações finais respeitantes a todo o percurso investigativo, enlaçando as conclusões recolhidas no plano teórico com a leitura dos dados empíricos e de modo a sublinhar a tese que procurámos sustentar referente aos modos de organização e gestão ética da escola, tendo em conta a necessidade de fazer justiça à sua missão antropológica.

1ª PARTE

ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

Introdução

Visando fundamentar o quadro teórico, esta primeira parte contempla três capítulos, correspondendo respetivamente às questões de justificação antropológica e ética da educação, às políticas públicas no âmbito da organização escolar e à escola como lugar antropológico configurado pelo valor hospitalidade.

Assim, o primeiro capítulo convoca o pensamento de um núcleo de autores de referência nas áreas da antropologia, da ética e da axiologia educacional, onde se destacam Isabel Baptista, Adalberto Dias de Carvalho, Pedro D'Orey da Cunha, Olivier Reboul e Emmanuel Lévinas, entre outros. Partilhando a mesma preocupação humanista, estes autores põem a tónica na dimensão relacional, acentuando o polo da alteridade.

Considerando o desígnio antropológico e ético da educação, assim como as metas educativas para o século XXI, convoca-se, num segundo momento, o pensamento de Philippe Merrieu, Gaston Mialaret, Philippe Perrenoud, Maria do Céu Roldão e Miguel Santos Guerra, entre outros.

A leitura destes autores permite-nos sustentar a necessidade de uma racionalidade ético-pedagógica ao serviço de uma educação humanista, logo de uma escola organizada de modo ético.

Neste entendimento, o segundo capítulo contextualiza a investigação no âmbito das políticas públicas e das teorias de organização escolar, considerando em particular a realidade nacional. Assim, analisamos o percurso histórico do sistema educativo português, socorrendo-nos, para tal, de autores como Joaquim Azevedo, José Matias Alves, António Correia, Rui Canário e Rogério Fernandes.

Por fim, no terceiro capítulo analisamos a escola enquanto lugar de hospitalidade, em alinhamento com os argumentos de carácter antropológico

anteriormente expostos e de modo a perspetivar a categoria de hospitalidade no plano organizacional, de acordo com uma visão da escola como um lugar de relação e de experiência de alteridade.

1. Fundamentação antropológica e ética da educação

1.1. A educação como projeto antropológico

Etimologicamente (Dicionário Etimológico, 2018), o verbo “educar” remete-nos para um movimento de saída em direção ao exterior e, como tal, uma espécie de nascimento que requer a intervenção de um outro, neste caso o educador.

A educação funciona como uma intervenção propositada no desenvolvimento humano, assumindo nesta medida um carácter antropológico fundamental (Carvalho, A.D., 1992). Importa nesse sentido esclarecer quais os pressupostos de natureza antropológica que sustentam a conceção contemporânea de educação e de escola. Isto, considerando que aquilo que o projeto pedagógico gera não se reduz simplesmente à configuração de um projeto didático, visto ser anterior a este e constituir o seu próprio fundamento.

Consideramos que a educação ocupa um papel fundamental no projeto antropológico inerente à própria essência humana, constituindo um itinerário cujos objetivos se devem entrever, em primeiro lugar, em torno de uma pedagogia de inspiração humanista “que, nas suas várias versões, tem em comum o facto de identificar o processo educativo como sendo primordialmente decorrente de um projecto pedagógico que será, por seu turno, ele mesmo, um projecto antropológico.” (Carvalho, A.D., 1992, p.8).

Compreender esta característica, relativa à perfeitibilidade do ser humano, significa procurar habilitá-lo para o aperfeiçoamento do projeto que este encerra em si mesmo, o que se traduz em fornecer-lhe, através da educação, os meios para a sua própria capacitação antropológica. Mais do que empreender o desenvolvimento de um esquema predeterminado de formação, segundo um qualquer tipo de modelo, importa desde logo fomentar uma atitude – pedagógica, ou seja, fazer com que cada um possa soltar-se das contingências circunstanciais que a privam de ser ela mesma para avançar no sentido de um ser humano que evidencia o seu “génio singular” ao longo do caminho rumo à

autonomia e à responsabilidade. Isso mesmo nos diz Olivier Rebol (2012, p.117) quando afirma: “libertar o indivíduo de tudo o que o escraviza, é fazer dele um adulto autónomo e responsável, um homem.”.

É, pois, por isso, que quando discutimos a ideia de educação abrimos um horizonte relativo ao espaço paradoxal da condição humana, porquanto a educação corresponde ao espaço onde o ser humano opera protagonizando uma construção que se constitui na busca sem fim, contrariando a finitude própria da sua natureza.

Nessa medida, o ser humano “surge vocacionado para processos de conhecimento e de acção em que os limites do possível se revelam como as fronteiras do risco e, se aqueles remetem para o nicho antropológico da *natureza humana* sendo por isso, insolúveis, estas dimensionam a *condição* humana sendo, para ele, ocasião e motivo de produção cultural e de construção da história de que a educação é, simultaneamente, resultado e agente.” (Carvalho, A.D., 1992, p.56). Ou seja, podemos afirmar que o ato educativo incorpora duas faces aparentemente independentes, quer em relação ao seu objeto como à sua temporalidade. No entanto, a nossa reflexão leva-nos a compreender que esta aparente dissociação esconde, na verdade, uma causalidade que a alimenta e se concretiza por meio de um conflito gerador entre a temporalidade do conhecimento e do próprio ser humano, da qual resulta a própria descoberta da condição deste, tal como defende o autor citado.

Ancorados no pensamento de André Malraux (1997), mais precisamente no seu argumento de que o ser humano resulta da soma dos seus atos, consideramos que o próprio ato de educar/aprender constitui o núcleo incontornável e gerador de tudo o que este faz e poderá vir a fazer no futuro.

Se é verdade que nos situamos atualmente num paradigma educativo que, no plano da ação e da reflexão, tem sido enriquecido por aportes desta índole, a ideia subjacente ao tipo de centralidade educativa a praticar tem vindo a ser sistematicamente refundada no sentido da aproximação a um autêntico desígnio antropológico.

Conforme salienta Filipe Rocha (1988, pp.59-66), referindo John Dewey (1859-1952), a humanidade, após ter ultrapassado três revoluções, a primeira das quais científica (a partir do Renascimento) e a seguinte tecnológica (no início do século XIX), atravessava no século XX uma crise social. A educação, tendo

resolvido o problema relativo à assimilação das duas primeiras, não conseguia, porém, proceder de igual modo no que toca à expansão da democracia entre as pessoas e os povos, pelo que a sua doutrina consagrava a plena realização de um *eu* no contexto do desenvolvimento da humanidade.

Porém, o paradigma epistemológico ignorava a questão antropológica, dando primazia à ciência. Isto é, contrariando uma real preocupação para com valores de ordem antropológica, a educação perfilava-se única e exclusivamente em redor de objetivos ainda ligados a todo um movimento de industrialização.

Ora, a educação consiste no processo pelo qual o ser humano se liberta para cumprir o seu desígnio antropológico, como dissemos antes. O que a afasta desta circunscrição específica em torno de princípios puramente alinhados com determinações de ordem cultural, social, económica ou mesmo ideológica. Não é por isso estranho verificar a existência de três sinónimos da palavra “educação”, formando esta tríade um conjunto coeso: “Partamos do verbo *educar*. Tem evidentemente sinónimos, sendo os três principais criar, ensinar e formar.” (Reboul, 2012, p.16).

Da mesma forma, esta ideia aproxima-se da eleição da educação como forma de evidenciar os vários destinos que, interdependentes, compreendem as inúmeras faces do ser humano: o destino da própria espécie humana, o destino de cada sujeito, o destino social e o destino histórico. (Morin, 1999, p.66).

Acolher o *outro* enquanto tal e de acordo com aquilo a que Isabel Baptista (2016a) apelida de “dinâmica de relação positiva”, revela-se, na perspetiva da mesma autora, o “acontecimento antropológico fundamental” que nos permite alcançar o âmago da humanidade naquilo que a paradoxalidade das suas componentes mortal e imortal constituem. Esta condição humana, ímpar, reside, segundo Hannah Arendt (2001) na capacidade de o ser humano, pese embora a sua mortalidade individual, poder atingir a sua imortalidade por meio daquilo que deixa como vestígio da sua ação.

Neste alinhamento, o pensamento de Isabel Baptista (2016a) coloca-nos face a uma ética da alteridade, trazendo um aporte da antropologia relacional de inspiração levinasiana, a qual parte de uma atitude renovada da valorização da figura do sujeito, constituindo-se este último como núcleo de mecanismos “de identificação em que o *eu*, o *tu* e o *ele* desempenham, enquanto instâncias comunicacionais, um papel constituinte. Neste sentido, o sujeito define-se “como

sede de uma capacidade transinstancial.” (Carvalho, A.D., 1992, p.41). Destacamos, deste modo, a existência de uma teia de relações que, partindo do reconhecimento das metas antropológicas da educação, convocam a existência de uma dimensão expressa por meio de uma “ética da alteridade”, mais concretamente aquela que a experiência do chamamento do *rostro* constitui.

Emmanuel Lévinas descreve esta aproximação ao *outro* como o reconhecimento da própria alteridade em simultâneo com uma real saída de si mesmo, fundadora de um traço identitário. A relação social assente no reconhecimento de um *rostro* que nos interpela e que procuramos por isso acolher inspira a natureza da relação pedagógica que surge em contexto educativo, na medida em que “na comunicação do saber nos encontramos ao lado de outrem, e não confrontados com ele, não na verticalidade do em frente dele.” (Lévinas, 2007, p.43).

Tal argumento vem complementar a ideia de autonomia e libertação do “génio individual” (Reboul, 2012) referida anteriormente, ao colocar o enfoque no conjunto dos atributos potenciados pela aprendizagem em contexto educativo também sob a perspetiva do desenvolvimento da capacidade ética do ser humano. Uma ética que não é mais do que a “articulação racional do bem” (D’Orey da Cunha, 1996).

Por outro lado, recorrendo uma vez mais a uma linha levinasiana, poderemos dizer que o encontro com o *outro* possui um predicado singular, independente do que é relativo à transmissão de conhecimento, que age no momento em que o sujeito sente a exortação da “socialidade” para cumprir o seu destino enquanto ser social. A relação social “des-inter-essada” é o resultado daquilo a que o autor apelida de “deposição da soberania pelo eu” (Lévinas, 2007, p.37), o que corresponde, fazendo a ponte para o contexto educativo, ao facto de a relação pedagógica exigir, antes de tudo, uma atitude de hospitalidade plena. Isto é, de acolhimento do outro enquanto *outro*.

No seguimento da reflexão de autores como Emmanuel Lévinas e Jacques Derrida, que defendem a hospitalidade enquanto atitude de acolhimento de outrem capaz de gerar, segundo Isabel Baptista (2017b), “laços sociais consistentes e significativos”, referimos, com a última, que a prática deste comportamento em contexto escolar projeta os valores da alteridade, da responsabilidade e da solidariedade social como suas características

intrínsecas. Convocando a perspectiva da autora citada (2017a, 2017b), cremos, pois, necessário, que o encontro que acontece na experiência educativa seja ele mesmo incondicional, apesar da sua intencionalidade pedagógica. Nesse momento, a postura de respeito para com a individualidade do *rostó* sob a qual se considera a autoridade pedagógica estará firmada num vetor ético de responsabilidade.

Encontramos neste último ponto um dos *leitmotiv* centrais no pensamento levinasiano, designadamente uma atitude de valorização do face a face que põe a nu o *rostó* que nos interpela, não se podendo, porém, consubstanciá-lo num qualquer conteúdo, e alimentando conjuntamente uma ideia relativa a uma ética cuja raiz está precisamente no mandamento do *rostó*.

Ele é o que não se pode transformar num conteúdo, que o nosso pensamento abarcaria; é o incontível, leva-nos além. Eis por que o significado do *rostó* o leva a sair do ser enquanto correlativo de um saber. Pelo contrário, a visão é procura de uma adequação: é aquilo que por excelência absorve o ser. Mas a relação com o *rostó* é, num primeiro momento, ética.

(Lévinas, 2007, p.70)

Suscitada pelo encontro acima descrito como a experiência antropológica fundamental, a relação pedagógica institui-se como espaço de eleição para a capacitação do sujeito no que toca ao seu modo de ser e de estar, representando por isso um papel determinante na ativação do compromisso ético. Trata-se de uma tarefa de responsabilidade que se verte numa atitude de resposta ao apelo do *outro*, constituindo esse compromisso a base ética de uma educação que permite sair de si mesmo, em direção à universalidade.

Prolongando a referência ao pensamento levinasiano, o mandamento do *rostó* revela-se ainda noutra prisma, o da consciência que dele advém no que toca à esfera de um horizonte existencial que não se cinge às possibilidades do *ser*, mas que o ultrapassa para cumprir o seu desejo de humanidade. Tal facto aproxima a educação de um projeto que se cumpre no plano antropológico e ético, pelo qual “uma vida verdadeiramente humana não pode permanecer uma vida *satisfeita* na sua igualdade ao ser, vida de quietude, que ela desperta para

o outro, isto é, vai perdendo as ilusões, que o ser nunca é (...) a sua própria razão de ser.” (Lévinas, 2007, p.102).

Neste sentido, e tal como procuraremos fundamentar mais adiante, noutro ponto, a propósito das dimensões éticas da organização escolar, a missão da escola cumpre um desejo de transcendência da própria natureza humana, um capítulo a mais na história da realização de um sujeito ético que só o é porque educado e ensinado. Se, como vimos, a natureza da relação pedagógica se aproxima da prática de uma ética da alteridade, é também certo que a educação, como prática antropológica, necessita de uma pedagogia orientada por tais pressupostos e valores.

Consideramos que uma vez conquistada a sua individualidade a partir de uma pedagogia de matriz humanista, a qual classificamos como “uma linha de pensamento e uma atitude ética, social e cultural que consagra o homem como um ser – irreduzível na sua originalidade e na sua singularidade (...)” (Carvalho, A.D., 1992, p.89), o ser humano poderá seguidamente transpô-la para o domínio de qualquer um dos setores que constituem a sociedade e onde o seu contributo terá necessariamente de se fazer cumprir.

É justamente a partir desta argumentação relativa à visão da educação enquanto projeto antropológico que se reconhece, através da Declaração Universal dos Direitos Humanos proclamada a 10 de dezembro de 1948 pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, a sua inscrição no plano dos direitos humanos fundamentais. Filiado numa linhagem de perfil ético e concetual, o documento prefigura-se como uma matriz referencial de ordem universal em inúmeras áreas de atividade, adquirindo um tom próximo da solenidade dos mandamentos bíblicos. É em função disso que “os DH são um grande referencial que, como todas as grandes utopias da humanidade, serve de farol para guiar as ações e as opções. O facto de os DH assumirem ainda um carácter tão utópico, não lhes retira a pertinência.” (Rodrigues, 2016, p.12).

A educação, além de projeto antropológico e ético, permite ao ser humano ligar-se ao mundo. Defendemos a preocupação para com uma visão neoténica do ser humano, a qual formula um ideal de educação que pede mais do que escolaridade, perfilando-se, pois, a necessidade de uma maior abrangência no entendimento daquilo que é o sujeito na sua relação consigo mesmo – a aquisição de uma identidade vocacional, fundamental para um projeto de vida

consciente – e, tão ou mais importante, nos efeitos que essa verdadeira “autopoiesis” poderá produzir ao nível de uma intervenção ativa e crítica (pelo exercício de direitos e deveres) no seio de uma sociedade que se encontra estilhaçada em virtude de uma heterogeneidade cultural desagregadora.

Posto isto, e também em função daquilo que o próprio mundo espera do cidadão que a escola lhe devolve, coloca-se a questão da sua linhagem enquanto direito e dever de cada um. Proclamada como tal pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, a educação viu-se amplamente considerada como projeto antropológico e ético.

De tal forma que, ao a entendermos como exigência fundamental do programa antropológico intrínseco ao ser humano, bem como à sua sensibilidade ética, estabelecemos a educação como direito inalienável da espécie humana. Nessa medida, a própria cidadania está subordinada a essa capacidade de aprendizagem ao longo da vida. O atributo implícito da educação como direito assume-se conseqüentemente como o próprio paradigma de uma paz social, ou seja, a última procede do grau de eficácia de uma educação que sabendo escutar as diferenças, as põe em diálogo no sentido de alcançar a longo prazo uma sociedade que se pautar pelo respeito entre pares.

Assumindo-se como um projeto antropológico, a educação é, de facto, um direito que deve assistir a todos. Em função disso, e com o intuito de alocar a educação a um direito básico, inalienável e universal, a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) versa no artigo 26.º sobre a sua vertente antropológica e ética, fazendo em traços gerais uma síntese notável, pelo seu poder de alcance, daquilo que deverá ser o esforço de educar.

A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

(Organização das Nações Unidas, 1948, artigo 26.º)

Considerando tudo o que já foi exposto, concluímos que a educação se constitui como um projeto antropológico, correspondendo como tal a um direito

humano fundamental. Esta conclusão conduz-nos, por outro lado, à necessidade de afirmação de uma prática educativa que seja, ela mesma e efetivamente, humanista e ética, em conformidade com as metas da educação preconizadas para o século XXI.

1.2. Metas da educação para o século XXI

Tal como vimos no ponto anterior, a educação é atualmente valorizada como exigência fundamental do projeto antropológico e como um direito inalienável da condição humana. Uma educação que, como foi dito também, deverá ser humanista, vertendo no processo de aprendizagem elementos de ordem emocional e intelectual que, ancorados no valor da relação e numa ética da alteridade, desenvolvam no ser humano as dimensões de cidadania e de responsabilidade, entre outras.

De tal maneira que, para as sociedades democráticas do século XXI, aprender ao longo da vida constitui o próprio desígnio inerente ao aprofundamento do espírito de cidadania, uma vez que a “educação para a tolerância e respeito do outro, condição necessária à democracia, deve ser considerada como uma tarefa geral e permanente.” (UNESCO, 1996, p.58).

Consideramos assim, com David Rodrigues (2016), que o Contrato Social de Rousseau, datado de 1762, vem responsabilizar o Estado – guardião dos Direitos Humanos – no que concerne a um conjunto de situações que permitem ao indivíduo, que antes aceitou transferir alguma da sua liberdade e soberania pelo Pacto Social, subsistir e praticar uma vida em sociedade. Por conseguinte, “os Estados ao serem penhores e provedores dos Direitos Humanos, tornam-se responsáveis por criar e sustentar Educação de qualidade e pela Inclusão – condição sem a qual nem a Educação nem a vida social podem atingir a qualidade que almejamos.” (Rodrigues, 2016, p.18).

Vemos, por outro lado, com Carlos Estêvão (2011), que ao aceitar-se a premissa da educação enquanto direito humano, estabelece-se um paralelo imediato com o grau de democracia praticado, o que remete, paralelamente, para

uma linhagem levinasiana na forma como lê a questão da educação enquanto direito ao abrigo de uma visão democrática. Isto, porque o exercício deste direito não só se dá na primeira pessoa, mas também na sua objetivação referente a um *outro* que reúne as mesmas condições circunstanciais a serem respeitadas e valorizadas sob o princípio da democracia; o que aproxima esta ideia do pensamento de Santos Guerra (2011) e a visão de uma educação com duas faces – enquanto direito e enquanto dever (de responsabilidade).

Podemos assim dizer que, na rota para o *outro*, fruto de um impulso democrático, a educação deverá manter a sua coerência, “contribuindo para ver o Outro, esteja ele onde estiver, como um ser humano com quem devemos colaborar, que nos ajuda a crescer e que nos dá a alegria de o ajudarmos.” (Estêvão, 2011, p.17).

É justamente em torno destes pressupostos que as sociedades democráticas do século XXI celebram um consenso notável em torno de uma educação para a paz, para os direitos humanos e em prol da democracia; de uma educação para o desenvolvimento individual e social; e da capacidade de escolha educativa, do ponto de vista do indivíduo e/ou da sociedade (UNESCO, 2000).

Em conformidade com o que consta do artigo 26.º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), relativamente à natureza antropológica e ética da educação enquanto direito universal, deveremos considerar que, a presente, chegou um momento em que “precisamos de assegurar é que a Luz da Educação chegue a todos não para iluminar uns e encandear outros, não para tornar uns iluminados e deixar outros na sombra, não para iluminar uns a eletricidade e outros a querosene.” (Rodrigues, 2016, p.70).

No caso português, a assinatura da Declaração de Salamanca, da UNESCO, em 1984, veio reafirmar a missão relativa a uma educação em que se empreende o esforço de compreender exigências individuais, catapultando-as através de contextos diferenciados nas aprendizagens. Sobressai aqui a conceção de uma educação que não deixa ninguém para trás, ideia que seria confirmada e alargada ao reforço de uma educação ao longo da vida, já em 2015, com a Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa, produzida durante o Fórum Mundial de Educação.

Ainda nesse contexto, o Quadro Estratégico “Educação e Formação 2020”, resultante de um largo consenso entre os Estados-membros (entre os quais Portugal) da União Europeia, determinou quatro grandes objetivos em termos de metas educacionais a alcançar até ao ano 2020 para todos os níveis de ensino. Projetados de forma transnacional, mas com um impacto local e de abrangência mundial, estes pilares visam “a realização pessoal, social e profissional de todos os cidadãos; (...)”, assim como “uma prosperidade económica sustentável e a empregabilidade, promovendo simultaneamente os valores democráticos, a coesão social, a cidadania activa e o diálogo intercultural.” [Quadro Estratégico “Educação e Formação 2020” (conclusões), 2009].

Como vemos, sobressai destas orientações a ideia da capacitação para a realização pessoal e para a cidadania por via da educação, em paralelo com um desenvolvimento económico assente em valores de índole relacional igualmente cultivados em ambiente escolar. Nessa medida, Roberto Carneiro (1996, pp.44-45), vê neste tipo de compromisso uma ideia central ancorada a uma perspectiva que a torna finalidade e desígnio basilar do desenvolvimento (e não o inverso), recolocando “o Homem e a sua caminhada ascensional no fulcro da interpretação histórica.”

Devidamente contextualizados, os quatro objetivos estratégicos lançados são “(1) tornar a aprendizagem ao longo da vida e a mobilidade uma realidade; (2) melhorar a qualidade e a eficácia da educação e da formação; (3) promover a igualdade, a coesão social e a cidadania activa; (4) incentivar a criatividade e a inovação, incluindo o espírito empreendedor, a todos os níveis da educação e da formação.” [Quadro Estratégico “Educação e Formação 2020” (conclusões), 2009].

No âmbito das metas traçadas importa perceber que se entenda que “enquanto uma teoria funciona de forma adequada, os cientistas não têm por que questioná-la. Mas quando deixa de cumprir o prometido (...), ela é abandonada e outra teoria mais eficaz é criada.” (Alves, 1981, p.29). Se, para a ciência, avançar em termos epistemológicos significa romper com o instituído, questionando-o, desmontando-o e substituindo-o, também no mundo da organização escolar se deve entrar num novo paradigma de ação, em função da definição de novas metas; caso contrário, estaremos, em certa medida, a ignorar

o facto de que a magnitude das crises “decorre de serem estas a indicar que chegou o momento para a renovação das ferramentas.” (Kuhn, 2009, p.114).

Ora, a reedificação do tecido social no século XXI está em estreita relação com o primeiro dos objetivos, nomeadamente a aprendizagem ao longo da vida, pois esta desenvolve “uma íntima conexão com a cidadania, a participação e a inclusividade.” (Carneiro, 2004, p.13), ainda que essa construção possa ser feita à custa de períodos alternados entre o mercado de trabalho e os meios académicos e viva da falácia de uma suposta igualdade de base no acesso à educação. O que está em causa é a constituição de um modelo pedagógico atrativo, sentido como uma necessidade vital.

De igual modo, numa perspetiva organizacional, estas metas justificam uma mudança do papel do Estado em matéria educativa, já que “se o importante é converter o educando no eixo e no centro do processo educativo, tem que se caminhar no sentido de sistemas educativos que não operem em sentido contrário.” (García Garrido, 1996, p.26). E, quando pensamos nesta centralidade, não podemos de, conforme aponta Joaquim Azevedo (2011), deixar de resgatar para a educação a premência de uma ação reformadora que se interesse prioritariamente pela adoção de um novo compromisso que tenha em conta a educação escolar como um processo global, intimamente subsidiário de realidades locais que, de forma dinâmica, sejam fruto de uma estreita cooperação sediada na confiança interpessoal.

Na mesma linha de reivindicação, a UNESCO (1996) põe a tónica na defesa da dimensão local da natureza de projeto inerente à educação e que lhe serve de base a futuras incidências num plano mais alargado na justa medida de um conjunto de decisões a tomar antes, durante e após o diagnóstico relativo ao tipo de estrutura educativa mais ajustado ao meio.

Para além disso, as metas apontadas espelham-se também em mudanças que são, entre outras, de carácter pedagógico e com implicações ao nível da docência. Nessa medida, retratam-se em novos procedimentos relativos à necessidade de contornar a diversidade presente na sala de aula, procurando, para além disso, potenciar a criatividade nos dois interlocutores da relação pedagógica. Julgamos, pois, ainda com o mesmo autor citado, que “num contexto de disseminação crescente de “ferramentas de autor”, a segunda esfera propende a dignificar o professor, que pode ser cada vez mais “inventor” e

“criador” dos seus materiais de ensino-aprendizagem em detrimento da utilização mecânica de instrumentos desenvolvidos em “laboratório”, por peritos distantes da realidade concreta em que se desenrola a sua actuação profissional.” (Carneiro, 2004, p.121)

Embora este consenso democrático centre os objetivos em torno de uma prioridade antropológica, encontramos ainda hoje no mundo da educação uma fraca correlação entre as palavras e os atos, ou seja, entre os princípios expressos na agenda mundial para a educação e a realidade escolar propriamente dita. É por isso que estamos ainda longe de uma educação para todos.

Ora, se “todo o desenvolvimento verdadeiramente humano significa desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertença à espécie humana.” (Morin, 1999, p.59), surge neste contexto a necessidade de renovar os desígnios da escola à luz da declaração universal que a tornou um direito humano e que lhe confere primazia no que toca à consecução desta mesma ideia.

Neste sentido, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI frisa a importância de uma educação com capacidade de intervenção, assumindo, numa época de indefinição social, “a difícil tarefa que consiste em fazer da diversidade um fator decisivo de compreensão mútua entre indivíduos e grupos humanos.” (UNESCO, 1996, p.52). Para além desta tomada de consciência, Fay Chung (1996) vê ainda a necessidade de se desencadear uma outra, relativa a uma nova postura axiológica da educação que parta exatamente da compreensão da realidade enquanto organismo vivo e, por isso, contendo estruturas físicas e culturais que exigem uma perceção alargada da sociedade.

Focando a sua reciprocidade, defendemos que salvar a educação, hoje, significa resgatar a própria ideia de Europa, como aliás refere um dos fundadores do projeto europeu, Jean Monet (1888-1979), quando a este alude: “se tivéssemos de o refazer, recomeçaria pela educação (ou pela cultura).” (Carneiro, 1997, p.73)

Numa nova lógica, de ordem neoténica, isto é, que parte da premissa do inacabamento biológico do ser humano para traçar a simbiose entre o desenvolvimento humano de cada sujeito e a sua projeção enquanto unidade social ativa (inclusive sob o ponto de vista económico), é determinante

empreender a construção de novas prioridades educativas em torno da expansão de competências “comunicacionais, relacionais, criativas, tecnológicas, negociais, estéticas, éticas, comunitárias, de cidadania.” (Carneiro, 1996, p.48).

Para tal, será importante passar de um paradigma de mudança, identificado com alterações pontuais e superficiais das políticas do Estado em matéria educativa, a um outro – o da melhoria gradual, baseado num novo estatuto da educação enquanto pacto social, porquanto pertence ao espaço público – em que se gere “uma *nova responsabilidade social* pela educação.” (Azevedo, 2011, p.117).

Inspirando-nos no pensamento de Hannah Arendt (2001), podemos encontrar nesta ideia relativa ao pacto social em matéria educativa, na sua componente de prática de cidadania, uma correlação com um ideário já presente na Antiguidade Clássica, nomeadamente na antiga Roma, para o qual viver era simultaneamente reconhecer o *outro*: “o idioma dos romanos (...) empregava como sinónimas as expressões “viver” e “estar entre os homens” (*inter hominus esse*) (...).” (Arendt, 2001, p.20). E é precisamente por meio desta simbiose que a educação escolar pode inscrever-se efetivamente no domínio público, como sustenta Joaquim Azevedo (2011), podendo finalmente os seus principais atores voltar a concentrar-se na qualidade do processo de ensino/aprendizagem.

Na sequência desta passagem da educação para o domínio público, dentro de um paradigma de responsabilidade, a “salvação da “cidade”, compreende, pois, a reconstrução do tecido comunitário, a recriação de uma cultura de confiança e a reabilitação de um sentido ético comum.” (Carneiro, 1997, p.79), o que só poderá ser alcançado por uma nova escola cujos objetivos sejam redefinidos em função da prática da cidadania, bem como de uma conceção que a aponte para a felicidade humana sendo, portanto, indispensável que ocorra durante toda a vida. (Veiga Simão, 1997).

A par do que o Quadro Estratégico “Educação e Formação” 2020 (2009) propõe, defendemos com a UNESCO (1996), tendo em conta a visão de educação como um todo, que esta contemple quatro grandes pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

É esta a essência que nos permite aludir a uma educação que abra o tesouro que já está em nós, um imenso espaço que nos separa do que somos

daquilo que poderemos ser; um convite a uma vivência, com e pela relação, que nos põe em contacto com valores de respeito e de cidadania; um espaço onde tocamos um passado civilizacional, cristalizado sob a forma de conhecimento, e o apontamos ao futuro com o apoio de um professor enquanto “mediador entre dois mundos, o mundo do passado, do presente e do conhecido, e o mundo do futuro e do desconhecido.” (Chung, 1996, p.80).

Uma educação cujo principal papel seja o da missão espiritual que encerra o ato de “ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garante da solidariedade intelectual e moral da humanidade.” (Morin, 1999, p.99). Reside exatamente neste ponto uma das faces primordiais associadas à condição humana, o que vem, por sua vez, reafirmar que a mortalidade individual presente na humanidade não a impede de atingir a sua própria modalidade de imortalidade, o que testemunha uma certa divindade da sua natureza (Arendt, 2001). E, nessa medida, a educação constitui uma das heranças mais significativas da humanidade, garante de uma viagem contínua no sentido de uma humanidade mais humana.

Em conjunto, as metas da educação para o século XXI e as suas implicações justificam o primado da pedagogia no âmbito da organização escolar, tal como explicitaremos no ponto seguinte.

1.3. Primado da racionalidade ético-pedagógica

As considerações teóricas desenvolvidas ao longo dos dois pontos anteriores conduzem-nos ao reconhecimento do primado da racionalidade ético-pedagógica, entendida como racionalidade prática de teor prudencial (Baptista, 2011.) Em alinhamento com autora citada, falamos de uma racionalidade eminentemente dinâmica, relacional e dialógica, em conformidade com as características da própria pedagogia.

A pedagogia refere-se a um saber educacional por excelência, correspondendo a um saber teórico-prático que enquadra as diferentes

dimensões do conhecimento educacional. Neste sentido, a pedagogia diz respeito ao saber profissional dos professores, o que diferencia a profissão docente no seio da cultura escolar.

Considerando, à luz da argumentação antropológica apresentada anteriormente, a relação pedagógica como uma prática de alteridade visando a progressiva autonomia dos indivíduos, entendemos que esta age em cada um dos sujeitos como alavanca rumo à descoberta de si mesmo. Estamos, pois, perante uma atividade intrinsecamente ética, o que nos reconduz ao primado da racionalidade ético-pedagógica.

Este tipo de racionalidade remete-nos para o pensamento de Aristóteles, em particular para a sua noção de *phronesis*. Esta é, justamente, a versão latina da ideia de “prudência”, a qual dá corpo a um tipo de saber que, partindo da análise de cada situação, assim como dos fins preconizados, engloba todos os aspetos de forma a obter uma boa ponderação.

Nessa medida, o primado da racionalidade ético-pedagógica no sentido de uma pedagogia como saber prático abre o horizonte a uma ideia de escola que inclua no seu *modus vivendi* todo um conjunto de preocupações fundamentais, nomeadamente de cariz antropológico e ético, reabilitando o projeto educativo e a centralidade da relação pedagógica.

A ideia de um ser humano alimentado por uma cultura educativa cuja finalidade se traduz na busca do bem supremo da felicidade, é o principal legado que Aristóteles nos deixa no capítulo de uma ética teleológica (Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, Livro I, 1094a18). Para o filósofo, o imperativo categórico da instrução representa o único caminho para o exercício da virtude e a prática do bem, imagens da própria realização humana na sociedade e do cumprimento dos seus desígnios enquanto cidadãos. Sendo uma visão da educação com um forte pendor político, espelha a motivação primordial de todo o pensamento aristotélico.

A própria errância do projeto educativo funciona como a verdadeira forma de expansão não só do conhecimento em si como também do sujeito que o perscruta através da aprendizagem. Existe um terceiro lugar, desconhecido à partida tanto pelo aluno como pelo seu guia, que se perfila como aquele pelo qual toda a construção pessoal tem de passar, daí saltando para novos “terceiros lugares”, fruto da dilatação que a aprendizagem proporciona a cada ser. (Serres,

1997, pp.24-46). A definição do próprio eu segue este roteiro na medida em que “nada de humano existe sem a experiência, sem essa exposição que avança, até à explosão, nada de humano pode haver sem essas dilatações. E de súbito, bem no centro do corpo, elas se enchem com um terceiro, que sou eu sem ser eu. E, pelo crescimento, o eu define-se.” (Serres, 1997, p.44).

Existe uma incerteza relativa ao caminhar numa direção unívoca em matéria de educação, sendo que o eu que duvida é a melhor ajuda para o outro que aprende, pelo que “a terra natal da pessoa ética e o único solo em que a moral pode brotar e florescer.” é a própria incerteza (Bauman, 2006, p.121). Podemos aproximar esta ideia de incerteza, passível, portanto de alguma errância até no seio das emoções, a uma ideia de educação que deve sempre promover a assimilação de contornos de frustração, dor e por vezes até medo na caminhada para o grande objetivo final de uma evolução identitária. (Baptista, 2005).

Neste sentido, importa reconhecer que toda a educação “supõe uma conceção do homem, do seu papel na sociedade; das suas relações com a sociedade e a natureza.” (Mialaret, 1990, p.24). Vemos assim, no âmbito específico da pedagogia, a oportunidade de reencontrar um significado vinculado a uma ética pragmática próxima a uma sabedoria prática que, ao jeito aristotélico, se elege simultaneamente como uma arte, um saber e uma técnica; uma pedagogia como saber prudencial, adstrita a um sentido estratégico. É nessa medida que a capacidade reflexiva do pedagogo, juntamente com a definição de um sentido estratégico, deve capacitá-lo para a prática de uma pedagogia que se formula como a do bom senso.

No sentido de poder acolher a diferença, é decisiva a magnitude da conduta que se materializa na assunção de uma relação por via da ética a par de uma ética vivida pela relação em si mesmo. Isto é, o rasgo em que a intervenção pedagógica se constitui é-o por efeito de uma exigência ética que exclui qualquer critério impositivo ou coercivo; à semelhança, como vimos, da hospitalidade que se vislumbra por meio de uma experiência incondicional e que Emmanuel Lévinas (2007) classifica como desinteressada. Simultaneamente, o teor de que se reveste a própria relação pedagógica assume-se como um eixo condutor que, alicerçado numa visão de responsabilidade e de colaboração, promove a construção espontânea de um panorama de harmonia em torno do

valor primordial do amor, pelo que a forma mais clara de respeitar a experiência profissional dos professores se situa à luz do “paradigma da responsabilidade (...)” (D’Orey da Cunha, 1996, p.114).

A educação para uma autonomia responsável tem efetivamente de se balizar por uma componente ética vertida na dupla preocupação de a entender à luz do professor e do aluno. Cada um deles terá o seu papel, ainda que esteja nas mãos do primeiro a chave para o cumprimento dessa meta. Cabe ao professor esboçar o caminho pelo qual o aluno cumpre o seu desígnio antropológico – no fundo, humanizando-se a partir do contexto educativo – e emerge já como cidadão carregado de uma sensibilidade ética num mundo em que se move autonomamente.

Ao destacarmos a relação que se constitui através da experiência educativa, uma vez que este encontro com aquilo que para o *eu* será sempre o *outro* constitui o acontecimento antropológico fundamental, não podemos deixar de compreender que o contexto em que este surge é justamente marcado por uma componente antropológica presente no tipo de relação que aí se gera.

Os professores que guiam e alimentam as virtudes ocultas de um cidadão em potência são aqueles que “sempre encontraram uma terceira via de relacionamento com os educandos, que promove directamente o seu crescimento, sem passar pela guerra ou pelo abandono, pela imposição ou submissão. Relacionamento que promove a autonomia e desemboca na colaboração e no amor. É a terceira via que eu julgo deva ser a grande corrente da reforma educativa (...)” (D’Orey da Cunha, 1996, p.59).

Trata-se de um reforço no domínio da autonomia do aluno, porquanto resulta de uma ação deliberada e com uma projeção temporal determinada. O educador possui por isso uma ação determinante no processo de aprendizagem – a alavanca fundadora dele mesmo – e ao mesmo tempo determina o aspeto dinâmico e estratégico de uma pedagogia que nunca perde o objetivo da progressiva autonomia na busca do conhecimento e da construção do ser humano enquanto projeto. (Roldão, 2009). É em virtude desse mesmo projeto que a educação se formula como uma atividade em que se ensina com a intenção de levar a aprender, sem que este objetivo obstrua a capacidade crítica de cada um (Reboul, 1982).

Defendemos, com Gaston Mialaret (1990), que a verdadeira educação deve preservar a dualidade apontada anteriormente, uma vez que a progressiva autonomia do aluno (a qual supõe uma colaboração do próprio sujeito na sua educação) reclama, da parte do professor, o dever de desempenhar uma função de catalisador de todo um processo onde intervêm relações triangulares relativamente ao saber em geral, à matéria, à escola paralela, aos pais, aos outros professores, à sociedade, às condições de vida e aos materiais/suportes de ensino.

Este processo está em conformidade com uma lógica decorrente da fundamentação antropológica e ética da educação sobre a qual discorreremos anteriormente, correspondendo, por assim dizer, à materialização, ainda que oculta, de um conjunto de princípios que, a longo prazo, estampa uma formação abrangente do ser humano, recolocando-o na senda da sua própria humanidade.

No quadro de uma autonomia, é pertinente a adoção de uma prática que não impõe nem submete, mas antes se enreda na construção de um outro ser, um mestiço que foge a esses dois paradigmas em oposição. Como tal, a proposta de aprendizagem enfatizada “consiste numa tal mestiçagem. (...) toda a pedagogia retoma o gerar e o nascimento de uma nova criança: nascido canhoto, aprende a servir-se da mão direita, mas permanece canhoto, renasce dentro, na confluência dos dois sentidos; (...) O seu espírito assemelha-se ao manto despido do Arlequim. (...) O mestiço aqui chama-se terceiro instruído.” (Serres, 1997, p.60).

Está em causa a descoberta de um ser que, a partir de si e em si mesmo, alcança um novo espaço de realização pessoal. Para isto, e em linha com os autores já citados, podemos convocar o pensamento de Olivier Reboul (2012), no sentido em que, para este, o ato de educar consiste sobretudo em encorajar a descoberta das singularidades de um *eu* que sente dificuldade em ser ele próprio – “motivar os alunos através do enigma a perscrutar, até que eles compreendam, afinal, que o segredo se encontra neles.” (Reboul, 2012, p.56). Tal remete-nos para o duplo significado que a palavra educar assume pela sua etimologia. Numa primeira aceção significa alimentar, cuidar de, e, noutro plano, implica conduzir para fora, extrair (Barros Dias, 2005). Em larga medida, a pedagogia diferenciada associada à racionalidade pedagógica é este processo simultâneo no qual não só se contempla a individualidade em todas as suas

dimensões (culminando na face epistemológica), mas também se incentiva a saída do interior do próprio ser:

as propostas apresentadas às pessoas apoiam-se naquilo que elas são, mas visam também, por via dos desfasamentos inevitáveis introduzidos pelas variações sistemáticas dos métodos e dos apoios, a favorecer a exploração de novas dimensões e a descoberta de novos horizontes. É assim que um sujeito é levado a refletir acerca de como aprende e se orienta; é assim que ele mesmo pode conduzir as suas próprias aprendizagens e aceder à autonomia.

(Merrieu, 2013, pp.18-19)

A nova racionalidade que se exige como garante de uma intervenção pedagógica efetiva num século de repleto de interfaces implica aceitar que o saber não está fechado a demais contactos com novas ideias e que, pelo contrário, se encontra antes recetivo a ser construído de forma expansiva e contínua. Esta postura pedagógica deixa entrever um entendimento que ultrapassa a esfera do conhecimento concetual e se enquadra numa perspetiva holística da formação do ser humano. Assim se traça a figura de um sujeito aprendente que se constitui como tal e que se expande na relação, nomeadamente a de teor pedagógico, na exata medida de uma “co-presença” que materializa e justifica a sua existência. (Carvalho, A.D., 1992, p.41).

“Aprender” é também “ser”, em sociedade e ao abrigo de um quadro ético com implicações ao nível do desempenho da cidadania. E, para tal, exige-se uma profissionalidade docente que não esteja em contracorrente com essa tendência. Ao aceitarmos a pedagogia como um “saber de hospitalidade”, “emergem as dimensões de ordem teleológica, deontológica e pragmática da docência.” (Baptista, 2017a, p.159). Nesse sentido,

o professor é um profissional que tem de preparar (com os companheiros de equipa, dentro de uma instituição especializada) as crianças e os jovens para viver numa sociedade mais complexa. Tem de ser capaz de desvendar as chaves da cultura e tem de comprometer-se em transformá-las e melhorá-las. Não basta intervir no processo de

socialização (incorporar a cultura na criança), é preciso educá-lo (quer dizer integrá-lo criticamente na cultura).

(Santos Guerra, 2011, p.51).

O novo profissionalismo docente e uma renovada racionalidade pedagógica a ele associada exigem uma abordagem que, ao nível das ferramentas didáticas, seja capaz de congrega aquelas que brotam de uma esfera de decisões mais centralizada, como sejam os programas, os manuais didáticos, os livros de referência, e outras que se fundem a partir da capacidade criativa do próprio professor enquanto protagonista e coautor de uma realidade concreta, menos idealizada, portanto. (Carneiro, 2004).

Vemos neste idealismo, fundado numa esfera de ação onde se pensam e prescrevem as práticas pedagógicas, uma aproximação à ideia defendida por Isabel Baptista (2016b), referente à convergência entre a sabedoria prática em que se eleger a pedagogia e a razão prudencial aristotélica sob a égide da hospitalidade. É nessa medida que se lança o desafio para um novo primado: “Se os modelos da noosfera integrassem com menor reticência a parte do inconsciente, da improvisação regulada ou desregulada, da autonomia, da diferença, da negociação com o outro, das apostas pessoais confessadas ou não, as formações seriam *menos ingénuas...*” (Perrenoud, 1993, p.31).

Esta atitude procede de um descrédito progressivo relativamente às certezas científicas e às implicações que isso traz na postura dos professores – uma postura que se exige mais abrangente, à escuta de novos conhecimentos e de uma adaptação da própria profissionalidade docente a mudanças e inovações constantes. (Hargreaves, 1998). Só por esta via se poderá levar a cabo uma mudança no que toca ao desajuste entre os saberes – “desunidos, divididos, compartimentados” – e uma realidade que é simultaneamente sinónimo de problemas “cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários.” (Morin, 1999, p.40).

No âmbito desta nova racionalidade, o professor deverá ser o primeiro, através do seu próprio exemplo, a incentivar uma aprendizagem permanente por parte dos alunos. Pelo que se depreende que o seu desenvolvimento não estará apenas apegado a uma consciência e conhecimento ao nível do conteúdo e da

pedagogia, mas a uma evolução em termos da construção da sua identidade pessoal e profissional.

Por outro lado, a dimensão ética é indissociável da dimensão estética, corporizada, por exemplo, pela forma envolvente como se desenvolve a ação docente, mas também por aquilo que, no decorrer do processo de construção antropológica e ética empreendido, ativa a capacidade de aperfeiçoamento da essência humana por meio do contacto com universos imateriais em tudo apensos ao desenvolvimento da sensibilidade dos sujeitos. É precisamente por esse motivo que “enquanto o ser humano se desenvolver, enquanto ele ganhar em inteligência, em sensibilidade e em nobreza, a música, que é uma das expressões mais fiéis e mais completas da natureza, irá a par com a sua ascensão (...).” (Willems, 1970, p.207).

O *rostro* de uma escola enquanto organização ética depende em primeiro lugar da sua capacidade em se constituir como lugar humano, logo de relação. Nessa medida, a importância do seu funcionamento enquanto lugar antropológico é crucial para que todas as dinâmicas de uma gestão ética da organização sejam ativadas e possam estar ao serviço do projeto antropológico e ético intrínseco ao ser humano.

Concluimos, assim, que a escola reclama um primado relativo à racionalidade pedagógica, o que implica mudanças e adequações organizacionais. Face a estas metas, a UNESCO (1996) recomenda uma escola que, para além daquilo que o país pode disponibilizar, consiga mobilizar agentes locais, saberes e recursos tendo em vista um tipo de ensino que possa promover a sociedade democrática do século XXI.

2. Políticas públicas e organização escolar

2.1. Sistemas educativos – sentidos de mudança paradigmática

À luz dos pressupostos que consagram as metas da educação para o século XXI, espera-se, no plano da organização dos sistemas educativos e das políticas educativas, uma nova conceção de organização escolar apoiada numa mudança de paradigma.

É precisamente com base nesse ajustamento que o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XX (UNESCO, 1996) aponta para o facto de os sistemas educativos deverem dar resposta às exigências de desenvolvimento social e económico através de uma regulamentação que, fruto de opções políticas, possa ir ao encontro das variações locais e temporais que esta observa. O mesmo documento refere que tal implica perspetivar as escolhas educativas ao abrigo de um debate alargado que questione os próprios fins da educação, o que passa por reunir um consenso nacional a longo prazo acerca da educação. Por sua vez, este terá que resultar na descentralização dos processos de tomada de decisão em simultâneo com um maior grau de participação dos diferentes atores que intervêm nos projetos educativos.

Em coerência com exposto, tal equivale a dizer que a implementação de uma nova gramática escolar terá que considerar que “a intervenção direta do Estado através daquilo que é prescrito talvez não seja condição única para uma reforma sustentada de larga escala a médio prazo, pelo que parece haver o reconhecimento de as escolas necessitam de liderar a fase seguinte das reformas educativas.” (Ilídia Cabral e José Matias Alves (2016, p.166). O que vem de encontro ao facto de que, no que toca à ordem educativa, esta “é mais determinada pelas acções, pelos interesses, pelos valores, pelas “culturas” das pessoas que trabalham nas organizações educativas do que pelo sistema legal, estrutural...” (Matias Alves, 1999, p.18), legitimando a necessidade de um poder de decisão situado ao nível das organizações e das pessoas.

Olhando para a trajetória de evolução dos sistemas educativos modernos, vemos que o final do século XVIII, marcado por uma revolução sob o capítulo liberal e industrial, foi palco do seu nascimento, bem como do seu enraizamento e desenvolvimento.

Em pleno século XIX, eram três os modelos de sistemas educativos: inglês, prussiano e francês. Ao contrário dos dois últimos, o inglês era o único onde o Estado relegava a sua participação para grupos locais. Já no modelo francês, a forte presença do Estado fazia-se sentir no enorme pendor de centralismo; no caso do modelo prussiano, apesar da característica diferenciadora relativa a um tipo de ensino dual (ensino com forte componente prática, em consonância com a teórica), era igualmente o Estado o responsável pelo setor.

Vemos, com Rui Canário (2005, p.64), que a afirmação do Estado-nação esteve, em larga escala, associada a uma escola que agiu no sentido do desenvolvimento da ideia de coesão nacional. O mesmo é dizer que o próprio sistema político viu na educação uma oportunidade de legitimar uma cultura ligada a uma educação moral universal que, na pessoa dos seus cidadãos, lhe servisse de suporte. Assim, não é de estranhar que a principal característica organizacional da escola resida na homogeneidade, provinda da estrutura de classe entretanto concebida e que permitiu uma escolarização em massa.

Todavia, esta transformação veio introduzir novos paradigmas, nomeadamente no vetor social, onde, o estatuto social deixou de estar alocado a uma via hereditária para depender antes de uma ação protagonizada pelo indivíduo.

Em Portugal, à semelhança do que sucedeu noutras nações europeias durante o período da Idade Média, a criação de instituições escolares deveu-se à iniciativa da Igreja Católica, não deixando a monarquia de desempenhar um papel de incentivo no movimento de desenho das primeiras estruturas de ensino de grau elementar e superior. (Fernandes, 1978).

O primeiro marco em termos educativos foi o Studium Generale, criado por carta Régia de D. Dinis, datada de 1 de março de 1290. Com ele, a Universidade fixar-se-ia em Coimbra, sendo que após algumas transferências para Lisboa, acabaria por se estabelecer definitivamente em Coimbra em 1537, já no reinado de D. João III.

Observando as correntes pedagógico-didáticas que se destacaram neste período, são de relevar vários autores, entre os quais João de Barros (1496-1570), com a sua *Cartinha para Aprender* (1539), alinhada com a vanguarda do pensamento pedagógico renascentista e, num plano menos secular, o bispo de Silves, Jerónimo Osório (1506-1580), com a obra *Instituição Real e sua Disciplina*, de 1572), onde defende a aliança entre a educação física e a educação intelectual na construção da personalidade, tendo como axioma a crença no poder da educação.

O processo de separação da escola relativamente à Igreja, transformando a primeira numa organização especializada controlada pelo Estado, resulta, segundo Licínio Lima (1998) e Margarida Louro Felgueiras (2008), de um extenso processo de construção cujo início remonta precisamente às reformas empreendidas entre 1759 e 1772 pelo Marquês de Pombal. Dessas medidas, os dois diplomas mais importantes a destacar são a criação do equivalente ao atual ensino secundário, pelo Alvará de 28 de junho de 1759, e a implementação da instrução primária oficial, por meio da Carta de Lei de 6 de novembro de 1772. Esta última, representando uma transferência do controlo deste nível de ensino para o Estado, antecipa o sistema de ensino assente em três níveis de escolaridade: primário, operado pelas escolas reais de leitura e de escrita; secundário, com as classes reais de gramática latina, grega, retórica e filosofia; e superior, reformando a Universidade (Correia, 2008).

O surgimento da chamada Escola Nova (anos 20 e 30 do século XX), onde, no caso português, e através da reforma do Ministro Camoesas em 1923, António Sérgio (1883-1969) (um dos responsáveis pela sua conceção) viria a desempenhar um papel central ao nível da promoção da Educação Cívica. Emerge uma preocupação pela defesa do ideal de democracia no tecido educativo, convergente com a exaltação da dimensão da cidadania e a participação dos próprios atores (neste caso, os estudantes) na administração das escolas. No entanto, Adalberto Dias de Carvalho (1992) vê neste projeto de educação uma limitação da interação dos sujeitos com o meio em virtude de uma apologia da liberdade situada, segundo o autor, apenas num nível abstrato.

A postura da Escola Nova tornou-se a cada dia mais inadequada, não conseguindo operar uma real mudança nas estruturas sociais e de poder da

organização escolar, o que viria a ser visível, globalmente, com os protestos estudantis de maio de 1968.

Olhar a escola do presente equivale a realizar um exercício de história, recuperando o momento da sua estruturação nos finais do século XVIII, com a revolução liberal, e percorrendo paradigmas específicos que esta foi instaurando à medida que o caminho era traçado: desde a “escola das certezas”, em que a regulação emanava de um Estado regulador; passando pela “escola das promessas” (século XX), um instrumento ao serviço de um Estado-providência que sustentava o desenvolvimento social e económico a partir dela; até à “escola das incertezas”, correspondente a um progressivo esbatimento das funções do Estado social, fruto da sua própria decadência enquanto tal. (Canário, 2005, p.63).

Reconhecemos, com Licínio Lima (1998, p.52), que “a escola moderna é uma organização social de diversos traços burocráticos que impedem (...) a democratização da educação escolar.”. Como tal, existe, também no caso português, uma tendência acrescida para a uniformidade, por sua vez conducente a uma rigidez burocrática e, por conseguinte, uma falta de flexibilidade na democratização das condições de acesso ao sistema educativo e nas possibilidades de frequência, entre outros. Ou seja, o modelo centralizado e burocrático que deu frutos no passado, aquando do movimento de democratização do ensino em Portugal (década de 70 do século XX), aguarda ainda por um conjunto de práticas de diferenciação pedagógica e de flexibilidade curricular no seio de um sistema que não escuta nem tão pouco valoriza as diferenças culturais (Formosinho, 2016), o que o leva a assumir-se apenas como uma “burocracia parcial”, à semelhança da generalidade da administração pública portuguesa, “isto é, um modelo administrativo e organizacional que acentuaria o controlo burocrático centralizado e tenderia a desprezar outras dimensões mais relacionadas com a racionalização.” (Lima, 1998, p.157).

Ainda de acordo com o mesmo autor, a partir do período de normalização que se seguiu à adoção da Constituição de 1976, verificou-se em Portugal uma tentativa, pelo menos no campo das intenções, de remodelação das instâncias burocráticas que orientavam as políticas educativas. O conselho diretivo assumiu-se como o principal órgão de gestão da escola, estando ao seu leme os professores, os quais se isolariam frequentemente da participação dos

demais agentes. No entanto, sob a capa de motivos ligados à pacificação das instituições face à ameaça de uma deriva ideológico-partidária progressista, procedeu-se efetivamente a um reforço da centralização, daí resultando um retrocesso histórico. Ilídia Cabral e José Matias Alves (2016, pp.159-160) descrevem-no como o segundo de oito ciclos no que toca às políticas educativas que se seguiram ao período pós 25 de Abril, considerando-o um momento (1976-80) em que, reconhecendo a crise educativa, se normaliza a participação dos atores e se verifica um incremento na integração em projetos da OCDE.

Este traço representa o fim da democracia participativa do período revolucionário e a emergência do grupo profissional dos professores enquanto protagonistas no que diz respeito à gestão das escolas, isolando-se da restante comunidade – discente e não docente. Por outro lado, este tipo de gestão constitui o prelúdio de uma infidelidade normativa crescente em prol da defesa de interesses ou ainda da proteção mútua entre docentes.

Nesta medida, a tendência para uma centralização da administração do sistema de ensino, “localmente desintegrada e pouco participativa, sem autonomia, responsabilização e eficácia.” (Paiva Campos, 1989, p.10), ainda que desconcentrada quanto às instâncias intermédias a quem são delegados poderes, converge, nos anos 80 do século XX, para uma tendência normativa que atinge índices altíssimos, reduzindo deste modo as margens de autonomia ao nível escolar.

Para além da ausência de autonomia e do excessivo grau de normatividade, todo o sistema clamava por um documento regulador em termos de estratégia educativa, o que só viria a ser alcançado em 1986, com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) pela Assembleia da República. Na sua formulação, os contributos de todos os partidos, da esquerda à direita parlamentar, foram decisivos para alcançar uma consensualidade no que toca à administração do sistema educativo, nomeadamente em questões como a descentralização e a participação; ainda assim, estes dois denominadores assumiram diferentes aceções nos discursos partidários, o que foi visível no maior ou menor grau de autonomia em toda a linha de decisões e planeamento que envolvem a gestão escolar.

Convocando Ilídia Cabral e José Matias Alves (2016, p.160), consideramos que esta fase corresponde ao quinto ciclo de políticas educativas

pós 25 de Abril (1986-91), marcado por uma reforma educativa levada a cabo por um Estado cada vez mais intervencionista e no âmbito de uma política educativa europeia.

Centralização e normativismo são, pois, os traços mais salientes quando pensamos no caso do sistema educativo português. A conformidade, decorrente do normativismo, alarga ainda mais o já de si extenso espaço isolado que deveria ser pertença dos atores educativos, o que também funciona como mecanismo protetor (bode expiatório) que legitima o discurso de oposição por parte dos protagonistas.

Em função dos perigos de uma exposição contínua deste sistema a fatores erosivos, “não é difícil antecipar que ou se incentiva permanentemente a mudança e os seus principais agentes se mobilizam, ou ele não escapará a uma degradação contínua.” (Azevedo, 1994, p.15). Segundo o autor citado, as políticas educativas que se seguiram ao período pós 25 de Abril, nomeadamente a relativa à expansão da escolarização, tiveram a mais valia de colocar a escola ao alcance de mais de um milhão de portugueses, não deixando, porém, de deixar um rasto de assimetrias visível tanto na discriminação socioeconómica existente à partida, entre os alunos, como no acesso aos benefícios sociais que dela se podem retirar. Porém, o sistema nacional de ensino enraizou-se na tendência global de um crescimento da estrutura burocrática e tecnocrática que veio afastar o papel educativo das pessoas, das famílias e dos pequenos grupos sociais (García Garrido, 1996).

Apelidando este processo de “dessacralização” do papel da educação, Joaquim Azevedo (2011) defende que a escola está hoje sozinha no seio de uma sociedade que discrimina e não desenvolve atitudes de cooperação para o bem social. Nessa medida, José Matias Alves (2003, p.63) alerta para o facto de que “uma escola fechada sobre si mesma dirigida e controlada burocraticamente pelo centro político-administrativo, determinada pelos pequenos interesses dos professores, decalcada da ordem industrial da cadeia de montagem está condenada à extinção.”.

O sistema educativo vive uma crise dos postulados do otimismo escolar e do progressismo, sendo que o paradigma elitista em que nos situamos atualmente retumba numa perda de confiança nas virtudes da escola e igualmente na sua capacidade de estar ao serviço do progresso e do bem-estar

da sociedade e dos indivíduos. Ao não se admitir de modo indiscutível o benefício do investimento em educação “desconfia-se das escolas enquanto promotoras do progresso económico (...).” (García Garrido, 1996, p.22), anunciando-se por seu lado o fim de um modelo educativo baseado numa conceção de empregabilidade garantida (Carneiro, 1996).

Vivemos um desacreditar progressivo das valências da escola por via de uma ação escolar centrada não na sala de aula, mas antes num conjunto de constrangimentos de ordem organizacional e burocrática que procuram apenas “ocultar ou tornar invisíveis os sinais da sua ineficácia.” (Matias Alves, 2003, p.18). O que nos leva à necessidade de repensar os modos de organização e gestão escolar.

2.2. Modelos de organização e gestão escolar

A noção de sistema educativo consagrada no artigo 1º do Capítulo I da LBSE remete-nos para o conjunto de meios mobilizados no sentido de pôr em prática o direito à educação, desenvolvido por iniciativa e sob responsabilidade de diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas. Assim, tal como foi sublinhado no ponto anterior, observamos que a “escola de massas” corresponde igualmente a uma forma de organizar os princípios que este enuncia, relativos à uniformidade, assim como à homogeneidade e à impessoalidade. Isto, apesar da enorme heterogeneidade dos alunos que a frequentam.

Neste sentido, consideramos, com Rui Canário (2005, pp.61-63), que uma das faces mais importantes da escola, além da forma e da instituição, diz respeito à sua visão enquanto organização. Trata-se de uma dimensão que determina os modos de trabalho a nível escolar, estando na génese dos sistemas escolares modernos. A escola é simultaneamente uma forma, pois encerra um modo próprio de promover a aprendizagem centrado numa pedagogia que aponta a ação educativa no sentido de uma construção cumulativa e igualmente detentora de traços de exterioridade e revelação; uma organização, uma vez que a

passagem para o referencial de “um professor – uma classe” supõe a existência de um funcionamento que articule as diversas variáveis – classes, disciplinas, tempos; e uma instituição, responsável pela coesão social e pelo normal desenvolvimento da sociedade (Canário, 2005, p.64).

Ao estudarmos os diferentes modelos de organização e gestão escolar que se desenvolveram enquadramo-los desde logo na área das ciências da administração. Ora, enquanto teoria que inaugura a era das ciências da administração, o *taylorismo*, decorrente da obra de Frederick Taylor intitulada “The Principles of Scientific Management” (1911), defende, resumidamente, uma ideia central de pleno benefício tanto para o patrão como para o empregado (tendo sido progressivamente posto de parte este último beneficiário). Nela perpassa uma forte desvalorização do elemento humano nas organizações, ao mesmo tempo que se demonstra a adaptabilidade da frieza do método científico a todas as áreas humanas.

Fruto desta teoria, e no quadro de uma perspectiva económica direcionada para a produtividade e de um enquadramento político que situa no centro a tomada de decisões no que toca à intervenção e regulação de todo o setor económico, a tipologia organizacional moderna assenta, portanto, em “burocracias enormes, complexas e muitas vezes inábeis, arrumadas em hierarquias e segmentadas em divisões de competência técnica.” (Hargreaves, 1998, p.9).

Desvinculando-a de um contexto puramente educativo, podemos classificar a escola como o último patamar de uma cadeia burocrática assente em princípios normativos, os quais limitam a ação desta no plano vertical e a impedem de empreender práticas de responsabilidade dentro dos seus próprios contextos. (Azevedo, 1994). Ora, tal não deve ser compatível com uma escola que “possui marcas irreduzíveis que a singularizam nos universos organizacionais.” (Matias Alves, 2003, p.12) e que, para além disso, consiste numa organização social construída pelos seus atores e onde convivem as mais variadas perspetivas. É justamente a partir dessa pluralidade que o autor citado vê a necessidade de convocar diferentes lentes teóricas para que melhor se compreenda a forma de funcionamento da escola enquanto organização, as quais serão tratadas posteriormente.

A genealogia de ordem industrial deste setor, assim como o modelo que lhe serve de base, “é um produto que se mantém inalterado desde a sua moderna origem, contemporâneo da revolução industrial e da consolidação da generalidade dos estados europeus.” (Cabral e Matias Alves, 2016, p.161). Segundo Duart (1999), no sentido oposto está o paradoxo relativo ao modo como o mundo empresarial tem vindo a integrar mecanismos de análise oriundos das ciências sociais, como a avaliação e a aprendizagem. Este “sistema fabril de educação”, como a ele se refere Hargreaves (1998), ganha visibilidade pela forma como se dividem os alunos, no modo como se lhes aloca um currículo estandardizado com formas específicas de trabalho subjacentes como sejam as lições, revisões e avaliações, e a divisão clara de tarefas e funções (Hargreaves, 1998).

As teorias que, a partir dos anos 60, desenvolveram a noção de capital humano (Schultz, Becker, entre outros), foram responsáveis por uma certa consolidação de uma ideia de educação sob um ponto de vista económico, garante de emprego e de altas taxas de rentabilidade social e privada. (Carneiro, 1996). Desta forma, e no entender do mesmo autor, o paradigma economicista que legitima toda uma panóplia de práticas de ensino e aprendizagem no sistema educativo atual encontra-se ainda apegado ao modelo escolar assente em princípios de ordem fabril e de repetição, tributário do período relativo à Revolução Industrial.

Vários autores desenvolvem a temática de uma escola geneticamente decorrente do modelo fabril numa mesma aceção. Desde logo, Tyack & Tobin (1994), fazem referência à gramática de uma escola estandardizada por impulso político desde a primeira metade do século XX, a qual se espelha no seu desgaste e na sua ampla inadequação a um contexto escolar que é tudo menos uniforme. Revela-se ainda pobre no seguimento daquilo que são as reais necessidades não só dos alunos, como também da própria organização e da sociedade.

Ora, é precisamente na incapacidade de adaptação “das suas estruturas organizacionais para dar resposta aos novos problemas que resultam do aumento da heterogeneidade discente e às novas finalidades que lhe são conferidas.” (Formosinho e Machado, 2016, p.36) que se denota o peso do modelo centralizado e burocrático que a escola toma como referência e a partir

do qual toma corpo a escola de massas. Este modo de estruturar a escola age no sentido contrário àquele que, de acordo com as necessidades e as possibilidades de cada um, lhes deveria dar ou exigir mais, respetivamente (Formosinho e Machado, 2016). E não podemos dissociar esta tendência da própria transformação que, a uma escala global, a pós-modernidade tem implicado em termos do pensamento.

É nessa medida que Roberto Carneiro (1996) observa que os paradoxos de uma humanidade que vive atualmente a falibilidade das ciências económicas e o sente, no terreno, pelo avolumar de desigualdades no plano financeiro e ético, corporizam condicionantes que, de forma colateral, se propagam também aos próprios sistemas educativos. De entre estas, a mais acentuada prende-se com o incremento da exclusão, assim como da marginalidade da qual faz refém.

Assim, podemos afirmar, com Almerindo Janela Afonso (1998), que o ideário económico do liberalismo e do neoliberalismo, referente a uma valorização do mercado e da livre escolha por parte dos indivíduos em simultâneo (e contraditoriamente) com um conservadorismo patente na defesa de uma moral tradicional, acabou por se repercutir no tecido das próprias políticas de educação. A esse título, o “mercado da educação”, como a ele se refere João Barroso (1996), assim como aquilo que o mesmo autor assinala como sendo a introdução de estruturas organizacionais e modos de gestão de cariz controlador (apesar da capa da eficácia e da própria eficiência das escolas) correspondem às características de uma corrente de reforma da administração e gestão das escolas – *school based management* – levada a cabo durante os anos 80 do século XX e que centrou a gestão na própria escola na sua capacidade de autonomia. Nesse domínio concreto, sublinhamos, com João Barroso (2003), que os modos de regulação estatal sofreram alterações sob a forma de três efeitos: o de contaminação, referente à transferência de políticas dentro de uma lógica mundial global; o de hibridismo, que parte do anterior para justificar a coexistência de diferentes lógicas de ação; e o de mosaico, relativo a um processo de desregulação radicado em iniciativas que tomam por base matizes temporais e espaciais distintas e dispersas.

Embora a noção de mercado educativo espelhe a apologia da autonomia, destacamos, com João Barroso (1996), que na realidade o Estado que a promove é o mesmo que a subverte, introduzindo um maior número de

dispositivos ligados ao que designa de “controlo de qualidade”. Para além disso, o investigador destaca a necessidade de se privilegiar um outro paradigma de análise da organização. Algo que, numa base fundamentalmente sociológica, coloque de lado uma perspetiva científico-racional mais voltada para o mundo empresarial e envolvendo somente a vertente técnica, no sentido de compreender a escola à luz de uma construção social onde é destacada a ação dos sujeitos, assim como o contexto histórico e social em que esta decorre.

A escola, enquanto construção social que ocorre em contextos específicos, regula-se também por um tempo que difere do tempo social. Observamos, assim, com Rogério Fernandes (2008), que na escola tempo escolar e tempo social não são equivalentes, uma vez que o primeiro se enquadra em especificidades próprias. Segundo o autor, desde sempre, o tempo constituiu-se como uma dimensão que não está à parte da vida escolar. Numa primeira aceção, a estrutura do tempo escolar é determinada a partir de um conjunto de finalidades propostas pelo currículo. Noutro plano, o tempo define o período em que ocorre o processo de troca e de aquisição de saberes.

Creemos, com Escolano Benito (2008), que a infância, nas sociedades modernas, se constrói tendo como referência a escola e a organização da duração do programa educativo. Assim, esta correspondência entre idade cronológica e idade escolar confere-lhe o seu próprio estatuto. Por esta via, a aprendizagem escolar chega a ser a assimilação da própria noção de tempo, denotando-se a dupla tarefa de socialização e aprendizagem do percurso escolar. Por conseguinte, o tempo escolar é o meio pelo qual se compreendem as horas e os calendários pelos quais se regem as instituições e a comunidade. Margarida Louro Felgueiras (2008, p.101) vai ainda mais longe quando afirma que o tempo escolar, em virtude das transformações sociais conducentes a uma educação de massas, se viria a afirmar, no século XX, como “um dos ritmos sociais mais importantes na organização do quotidiano das famílias.”.

A construção do calendário escolar arrastou-se durante todo o período de implantação do liberalismo, no século XIX, pondo progressivamente termo à expressão das suas características em função dos traços de uma sociedade que, parcamente secularizada, o organizava em concomitância com a liturgia e os costumes. Assim, caminhou no sentido de um regime temporal que levaria em conta os condicionamentos sociais, as exigências dos docentes e as ideias

relativas à proteção da infância (Escolano Benito, 2008), mas também aquilo que Hernández Diaz (2008, p.16) refere como a necessidade de o articular com a necessidade de mão de obra infantil. Não é, pois, de espantar, que mesmo após a revolução liberal, os “esforços de imposição do tempo institucional da escola colidem com uma socialização e um modo de organização económica assentes na mobilização de toda a família como força de trabalho e da qual a utilização da força de trabalho infantil é um componente essencial.” (Correia, 2008, p.126).

Desta forma, observamos, com Escolano Benito (2008), que as decisões que se relacionam com o tempo, nomeadamente nos seus módulos mais pequenos, como dia e semana – correspondentes a uma direção no sentido da ritualização das atividades educativas –, escondem os valores próprios de uma cultura dominante e a correspondência desta com a forma de entender a escola e a própria docência. Nessa medida, os ritmos reais da educação variam consoante as dinâmicas locais e não através de modelos vindos do exterior. Ou seja, existe uma ligação inquestionável entre o modo como o tempo é organizado e a ordem de poderes e de finalidades que as teias de relação existentes determinam (Louro Felgueiras, 2008).

Para além da estrutura de poder, essas vias de relação e de natureza comunicativa associadas à ideia de escola ajudam-nos a observar a sua natureza organizacional. Focando a variação dessas e de outras dimensões, os diferentes modelos de análise da escola (pública) enquanto organização conduzem-nos à categorização proposta por Per-Erik Ellström (1983, pp.231-241, apud Lima, 1998, pp.64-85): modelo racional, político, de sistema social e anárquico; no fundo, as quatro faces das organizações educativas, correspondentes a ênfases em diferentes aspetos da organização.

O modelo político, em virtude da ausência de uma decisão estratégica de âmbito partilhado, estilhaça os diferentes interesses instalados em torno das cadeias de poder, sendo, pois, uma construção que, pelos conflitos que encerra, conserva uma forte racionalidade política. Nele, José Matias Alves (2003, p.14) vê “uma perspetiva que privilegia um olhar dos interesses que mobilizam as acções dos actores e os leva a reproduzir, interpretar, recriar as regras do jogo (...).”.

O modelo de sistema social trata os processos organizacionais como fenómenos de carácter espontâneo, vincando o seu prisma adaptativo em

detrimento da intencionalidade da própria ação organizacional. Destaca a integração, valorizando ainda a cultura e o clima organizacionais como forma de resposta adaptativa aos problemas.

Já o modelo racional, “acentua o consenso e a clareza dos objectivos organizacionais (...) e pressupõe a existência de processos e tecnologias claros e transparentes.” (Lima, 1998, p.68). Aproximando-se de Max Weber no ponto em que considera a burocracia como o sistema capaz de apontar erros, afetos e sentimentos, o autor substitui a designação por “burocrático”, já que nele existe uma clareza tanto no tipo de objetivos organizacionais como no grau da sua consensualidade que faz perpassar por todo o sistema uma ideia de estabilidade. Apresenta ainda uma tendência administrativa, apontada por David Hargreaves (1998), visível no controlo rigoroso em relação ao trabalho e ao tempo dos docentes, seccionando-o racionalmente em pequenos elementos e com objetivos distintos para cada um deles.

As características deste paradigma de análise, pelo qual a ação da organização é vista tendo em conta um resultado, são diversificadas, uma vez que a compreensão da escola à luz do modelo burocrático “ tende, assim, a transferir para a escola dimensões características das organizações burocráticas, onde a rigidez (...), passando pela delegação de autoridade, a departamentalização e a especialização (...), até aos desempenhos mínimos aceitáveis, consagrados por regras universais e abstractas, considerando muito menos, ou não considerando, a importância dos conflitos organizacionais, a definição problemática dos objectivos, as dificuldades impostas por uma tecnologia ambígua e as estruturas informais.” (Lima, 1998, p.76).

O estudo da organização de acordo com este modelo leva diversos autores a apontar o facto de que um verdadeiro exame de qualquer organização social não pode apenas considerar as chamadas “versões oficiais da realidade”. Entre eles, Antonio Bolívar (2000, p.86) considera que se deverá ultrapassar a perspectiva burocrática no que toca ao modo de ver a escola como uma burocracia racional, “com uma determinada estrutura formal, em que se supõe existir um conjunto específico de *objetivos*, um *sistema formal de controlo*, uma *integração de cada parte*, contribuindo cada uma – no seu nível – a atingir os fins da organização.”.

O último modelo descrito é o da anarquia organizada. Aqui, existe igualmente uma racionalidade, mas, contudo, esta toma lugar à posteriori, na medida em que as ações a empreender são alvo de uma atitude de reflexão após a sua ocorrência, em detrimento de um pensamento criterioso em função de objetivos claros e concretos. Ou seja, nele existe uma “natureza indefinida dos fins, a escassa conexão destes com as tecnologias e as decisões.” (Matias Alves, 2003, p.14). Embora possa parecer que é um sistema que, pelo nome, tem uma crítica implícita e possui ambiguidade organizacional, defendemos, com Lima (1998, p.82), que a ausência de princípios de ação não o limita, pois nem sempre pelo facto de se estabelecerem princípios de ação à priori, ou seja, questões de partida, se determina uma resposta efetiva. Por vezes é necessário que seja a própria resposta a remeter-nos para a pergunta, o que constitui a génese da racionalidade à posteriori da anarquia organizada.

A partir dos modelos de organização e gestão escolar desenvolvidos pelas ciências da administração, a escola pública portuguesa situa-se no modelo burocrático e centralista, em virtude da rigidez e da clareza dos objetivos organizacionais, assim como da delegação da autoridade e da especialização. De fora fica o empenho em trazer à consideração conflitos no seio da organização que, pela sua natureza estática, não vê na definição dos objetivos sob a forma de uma problemática uma real vantagem para o seu funcionamento.

Para além de se fechar sobre si mesmo, isolando os diversos atores através de instrumentos normativos desvinculados das *nuances* das diversas realidades escolares, o sistema de ensino português não se apercebeu ainda da importância de proceder à sua própria avaliação, no sentido de um salto qualitativo. Um aparelho que resiste a aplicar a sua gramática reguladora a si mesmo não respeita a sua própria génese, a qual deveria ser, além de tudo, um arquétipo no que toca à salvaguarda dos interesses e propósitos de toda uma comunidade escolar.

Tal leva-nos a considerar, com Joaquim Azevedo (1994), que apesar da componente democrática ao nível da gestão e do facto de a administração escolar se situar, como vimos, no modelo burocrático e centralista, não é viável continuar a aceitar que as escolas não diferem umas das outras. Só assim se poderemos compreender a importância de situar o contexto no momento de se aferir da qualidade das escolas, verificando que “as organizações que melhor

desempenho prestam são normalmente as que se mantêm abertas a um redesenho institucional quase contínuo, as que funcionam mais perto do ciclo biológico dos sistemas vivos.” (Azevedo, 1994, p.182).

O autor introduz assim a noção das escolas enquanto organizações aprendentes, ao sustentar que se assim não fosse, não seriam nunca organizações educativas. Nessa medida, podemos situar este pensamento em linha com Antonio Bolívar (2000), autor de referência nessa área específica.

Para o investigador, perfilando-se um contexto de crise de toda a organização escolar, a única solução para ultrapassar o impasse situa-se na capacidade de configuração de um programa de melhoria pelas próprias escolas, ou seja, na capacidade que estas têm em constituir-se como organizações que aprendem através das suas experiências de forma contínua e onde as capacidades individuais sejam potenciadas, pese embora a diversidade. Isto, porque no mundo pós-moderno há cada vez mais discursos que tendem a defender que os problemas oriundos da esfera externa devem ser solucionados internamente, pelos próprios implicados.

Ultrapassando o nível macro (estrutural ou político) e o micro (sala de aula), tem emergido um novo paradigma que coloca a escola como centro decisor de problemas. Roberto Carneiro (2004) vê neste tipo de comunidades “aprendentes”, reais ou virtuais, uma importância fulcral no desenho de um novo ângulo na consecução da educação enquanto projeto. Para o autor, a sua legitimidade surge pelo lado da procura, já que é em função desta que se estabelece a oferta e não o contrário, característica de uma educação à escala nacional.

A aprendizagem organizativa, enquanto meio para alcançar o fim da organização aprendente, funciona como um conceito para a análise dos procedimentos e das atividades que ocorrem no interior da organização (individuais ou num espectro mais abrangente, da ordem da sua própria repercussão no tecido organizativo).

Na qualidade de processo e produto do desenvolvimento da organização, as organizações aprendentes são aquelas em que existe um conjunto de situações que permite uma aprendizagem organizativa, o que se traduz na prática do trabalho em equipa, da fluidez da informação, na capacidade de tomada de decisões no plano *micro* e meso, entre outros. Ao que Josep Duart

(1999) acrescenta igualmente a obrigatoriedade de satisfazer a efetividade de três níveis de cultura – organizativa, avaliativa e de inovação –, salientando que as organizações éticas se situam no topo da hierarquia das organizações aprendentes em virtude da sua valorização da aprendizagem em função das relações interpessoais geradas.

Ao contrário de outras organizações, em que a aprendizagem se gera de forma adaptativa (de ciclo simples) (tipo I), comum à estrutura da maioria das escolas articula, e se limita a novas ações estratégicas em prol das mesmas variáveis, Antonio Bolívar (2000), apoiando-se no trabalho “Organizational Learning” (1978), de Argyris e Schön, adianta que as organizações aprendentes possuem a particularidade de uma vez detetado o erro, empreenderem uma correção que implica uma mudança nas estratégias e nos próprios objetivos da organização (aprendizagem de ciclo duplo) (tipo II).

Tendo por referência a dupla de investigadores supracitada, soma-se ainda a estas duas aprendizagens outra, de tipo III, que, ao invés de pretender substituir qualquer um dos tipos de aprendizagem do modelo I ou II, constitui uma outra alternativa, que os complementa e onde “*se aprende a aprender*”. O tipo III, juntamente com o tipo II, representa uma aprendizagem generativa, embora se assuma como um aperfeiçoamento relativamente à inovação que este último destaca e igualmente no que concerne à melhoria, no sentido de uma aprendizagem adaptativa, que perspetiva o tipo I. É nessa medida que o autor defende que a aprendizagem cumulativa não é necessariamente um problema, pois, em função das suas tentativas para operar mudanças descontínuas, pode constituir-se como base para o salto em direção a uma aprendizagem generativa. Ou seja, é possível a convivência dos dois tipos de aprendizagem (Argyris e Schön, 1978, apud Bolívar, 2000).

As organizações de modelo I caracterizam-se pelo facto de se enredarem em rotinas que as impossibilitam de ver para além da norma determinada pela cultura institucional praticada. Esta não é a cultura declarada, já que dela difere nos princípios fundadores, mas antes um avolumar de práticas automáticas que raramente têm em linha de conta a especificidade da situação.

O mesmo autor declara que, nas organizações de modelo II, se verifica uma aproximação entre as teorias declaradas e as teorias praticadas, em termos de cultura institucional. São organizações em que se redefinem as teorias em

função de respostas melhor adaptadas à correção de erros. Implica ultrapassar as defesas inatas ao género humano, o qual procura disfarçar-se por detrás das aparências, e integrar as noções de colaboração, camaradagem, confiança e busca da verdade.

É, no entanto, um modelo que, pelo seu teor transformador, vem romper com a cultura de uma organização que ao longo do tempo foi caminhando para uma certa estabilidade e segurança, o que pode representar um perigo. Esse perigo, do ponto de vista do ensino, radica nas culturas de ensino, as quais “compreendem as crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas em comunidades de professores que tiveram de lidar com exigências e constrangimentos semelhantes ao longo de muitos anos.” (Hargreaves, 1998, p.185).

Quando se fala de uma organização aprendente, pensa-se num processo de aprendizagem que se constitui como uma mudança num prazo temporal alargado, aliás, sem fim. Nessa perspetiva, aproximamo-nos, com Antonio Bolívar (2000), de uma conceção orgânica da escola, uma visão que pretende pôr de lado a lógica racionalista e burocrática, inaugurando um novo ciclo relativo a um compromisso com a melhoria através do vínculo, natural ou espontâneo, entre todos os atores educativos, pretendendo privilegiar os objetivos comuns em detrimento de interesses individuais.

Partindo desta nova lógica, relativa à construção da escola enquanto comunidade de aprendizagem, assinalamos, com o autor citado [por sua vez apoiado no trabalho de Jennifer Nias et al – “Whole school curriculum development in the Primary School” (1992)] a obrigatoriedade da presença de quatro fatores fundamentais: a partilha de valores institucionais, a construção de recursos, a liderança partilhada e a existência de estruturas organizativas descentralizadas. A estes quatro fatores, podemos contrapor as quatro formas de cultura docente assinaladas por David Hargreaves (1998), descritas por Christopher Day (1999, p.128): o individualismo, em que os padrões de ensino restringem a capacidade de diálogo entre professores e dão azo a uma autonomia que, fundamentada numa fuga à crítica, a transforma em irresponsável; a balcanização, manifestada pelo isolamento dos professores, individualmente ou em grupos departamentais fechados a qualquer referência que fuja àquilo que é determinado no plano *micro*; a colaboração, que o autor

afirma aparecer disfarçada, percebida apenas em trocas informais de informação e não se centrando nos efeitos potenciais dentro da sala de aula (uma colaboração confortável e não colaborativa no sentido de abdicar de alguma independência no seio do corpo docente); a colegialidade artificial, revelada por uma cultura colaborativa que o pode ser apenas por mandato e não por espontaneidade.

As organizações escolares possuem ainda, de acordo com Antonio Bolívar (2000), a sua própria memória coletiva (organizativa), traduzida pela sua história interna. Essa memória encontra-se institucionalizada pela própria cultura de escola, podendo definir-se a última como um postulado no que toca a perceber situações e a gerar ações.

Da escola, espera-se que seja uma organização que aprenda, ajustando o seu próprio modelo de organização com a preocupação, sempre presente, de um acréscimo de qualidade em todos os processos educativos nela e por ela desencadeados. Nessa medida, a organização escolar terá de contemplar uma dimensão ética, abandonando um modelo industrial de educação inspirado do sistema económico de referência (Carneiro 1996) e evitando comportar-se como uma estrutura alheia aos desafios e vicissitudes do mundo contemporâneo.

É justamente nessa linha que Isabel Baptista (2005) nos convida a uma abordagem do plano da gestão escolar, além da curricular, em função do carácter ético intrínseco destas. Destacamos, com a autora citada, que a organização escolar deve ter como principal objetivo “valorizar a centralidade do humano em todas as dimensões do processo pedagógico.” (Baptista, 2005, p. 97), proporcionando desse modo uma aprendizagem ética. Como tal, salientamos a importância da existência de um ideário humanista que destaque a dimensão relacional e que possa capacitar a escola enquanto instituição socioeducativa. Assim como sugere a autora citada, que a torne verdadeiramente responsável no que concerne a tomar a seu cargo uma estratégia de desenvolvimento potenciadora de uma cultura de responsabilidade, ao abrigo de uma escola enquanto laboratório de democracia e espaço de participação responsável.

Esta via para a sua constituição enquanto unidade social com uma identidade própria, o qual parte igualmente da valorização, entre outros, do Projeto Educativo de Escola e de uma conceção desta enquanto organização

aprendente, abrirá o caminho para se entender a escola ao abrigo de um ideário de comunidade que a ativa justamente como organização ética.

2.3. Ética e organização escolar

No quadro das organizações aprendentes, e tal como vimos no ponto anterior, as organizações éticas são aquelas que colocam o enfoque no domínio das relações interpessoais. Ora, para compreender de que modo a escola se pode estruturar enquanto organização ética, temos primeiramente de perceber que esta gestão não tem que ver apenas com os valores do coletivo, mas ao invés, com aqueles que suportam os próprios fins da organização.

Neste sentido e tal como refere Isabel Baptista (2005, p.97), consideramos assim que a ética está associada à dimensão da organização escolar, fundamentalmente por via da argumentação de natureza antropológica que temos vindo a reivindicar para o universo do sistema de ensino, atravessando todas as dimensões da vida da escola, desde a gestão escolar, ao currículo, à organização de espaços e tempos institucionais, até à relação entre atores.

Recordamos que a palavra ética se refere a um adjetivo substantivado com origem em dois vocábulos. O primeiro, *éthos*, designa um costume, um uso, ou uma forma de proceder; o segundo, *ethos*, diz respeito a uma residência, uma toca, uma morada habitual, uma maneira de ser, um carácter. Desse modo, consideramos que a ética é a “base normativa da Moral, surgindo depois da Moral, com capacidade para clarificar e, inclusive, rectificar os comportamentos morais efectivos.” (Barros Dias, 2004, pp.26-27); é aquilo que “diz respeito, não ao *ser* ou ao *fazer*, mas sim ao *dever ser*.” (Barros Dias, 2004, p.50).

Uma outra definição de ética considera-a como “uma reflexão sobre os princípios que devem nortear a acção humana (...).”, distinguindo-se da moral na medida em que consiste na fixação de regras e condutas ajustadas aos princípios que a atitude ética contempla. (Baptista, 2005, p.22). Trata-se de uma conceção próxima da de “articulação racional do bem” (D’Orey da Cunha, 1996,

pp.16-17), pelo que esta capacidade envolve, no seguimento do pensamento do autor citado, a presença de uma esfera relacionada com uma “cultura profunda”, ligada a um conjunto de aprendizagens no seio da família, e de outra – “alta cultura” – que o ser humano adquire prioritariamente através da escola ou de outras instituições sociais. Certo é que é esta última que permite uma maior identificação com a primeira, sobressaindo daqui a ideia fundamental de que a escola devolve, já sob a forma de um produto acabado, um indivíduo apto a identificar-se e a dar continuidade à cultura da comunidade em que está inserido.

No quadro da polissemia a que a ética se sujeita, Anne-Marie Drouin-Hans (1996, p.6) refere que a última “está mais associada aos princípios que presidem a esta ou aquela conduta moral, e à interrogação acerca dos valores.”, o que a aproxima de uma definição pela qual “a moral é o domínio das regras concretas do comportamento humano que se presume válido, a Ética é o discurso sobre os fundamentos da legitimidade, formulando proposições teóricas sobre o comportamento bom, em geral, isto é, humanamente digno e justo.” (Reis Monteiro, 2005, p.30).

Organizando-se para dar voz à sua missão ética, a escola deve ser o garante da manutenção dos comportamentos tanto da parte dos alunos como dos professores, ultrapassando nessa medida a natural tendência humana para “preferir o que é fácil, o que não dá trabalho, o que não exige controlo.” (D’Orey da Cunha, 1996, p. 40); ainda que, como relata Joaquim Azevedo (2003), o pendor de contradição entre aquilo que preconiza e o que realmente promove seja sempre difícil de contrariar. Para tal, é fulcral que se considere a capacidade ética como um ato de responsabilidade que um sujeito tem para com o *outro*, uma atitude de consideração vertida numa ação e radicada numa tomada de consciência relativamente à esfera humana que se mostra por meio da peculiaridade de um *rostro*. Nesta tomada de consciência, podemos denotar, com Gérard Wormser (1996), o surgimento do apetite pela dimensão ética enquanto resultado do excesso de impulsos economicistas da contemporaneidade.

É na escola que o primado de uma ética que se quer enquanto reflexão acerca do que se é, assim como daquilo que se quer, deve ser desenvolvido, representando uma das suas pedras basilares e linha orientadora de ação. Nessa medida, defendemos que a educação “não é apenas uma preparação

para a vida; ela própria é uma manifestação permanente e harmoniosa da vida.” (Willems, 1970, p.10).

Na procura de uma educação ética, realçamos a necessidade da escola procurar veicular um tipo de ensino onde estejam patentes a verdade e a honestidade intelectual, florescendo uma relação com o saber, por parte dos alunos, que não se experimente apenas na sua forma instrumental, mas também na dimensão de abertura ao mundo e à tolerância por ele gerado (Drouin-Hans, 1996). Isto é, através de uma via dialógica e interativa que, desde a sala de aula, seja simultaneamente resultado de uma gestão da escola que veja na pluralidade e na diversidade uma oportunidade para a flexibilização das suas práticas, nomeadamente curriculares. Só desta forma, estaremos na presença de uma organização que educa de forma autêntica, uma vez que coloca as condutas sociais numa situação de contínua projeção no tempo (Duart, 1999).

Constata-se por esta via a necessidade, diríamos, obrigação, de se dever encorajar, por meio de um rasgo interventivo que todas as escolas terão que saber potenciar, a viagem antropológica daquele que se educa. Este caminho significa, pois, a própria realização do ser humano enquanto tal, de um ser que, nunca estando completo, aspira a um estágio superior de consciência de si e, forçosamente, do *outro*. Sob este ponto de vista, a educação representa a humanidade no ser humano, o todo que as visões mais solipsistas pretendem evitar.

Focando a dimensão da diferença e transportando-a para um quadrante relacional, no seio do contexto educativo, importa assumir a ética como um imperativo que nos abre a possibilidade de, independentemente da razão, existirmos simultaneamente *com* e *pelo outro*. Por conseguinte, estamos diante de uma exigência pessoal, decorrente da própria complexidade do mundo contemporâneo e que se constrói em função de uma referência alimentada pela relação com os outros. O novo horizonte que brota desta re(-ve) lação é o fruto da dependência do *eu* face ao *outro*, razão pela qual “Sartre e Lévinas demonstram, cada um à sua maneira, que é por me considerar como semelhante em relação ao meu próximo que provém a admiração face a um mundo incapaz desse lugar, que permanece passivo e inerte.” (Wormser, 1996, p.229).

À luz de uma perspetiva humanista com expressão numa racionalidade ético-pedagógica (Baptista, 2011), defendemos “um novo quadro de

responsabilidade de cada um dos actores e que norteie processos de melhoria da qualidade da educação escolar que se faz quotidianamente em Portugal.” (Azevedo, 2003, p.10). Em última análise, o que está em causa é uma atitude ética na responsabilidade atribuída a todos os atores educativos. Vemos, com Josep Duart (1999), que a responsabilidade é igualmente um vetor determinante na concretização das ações educativas enquanto práticas de uma organização ética; a ética das organizações reside no valor de responsabilidade que estas assumem nas dinâmicas relacionais no seu interior, assim como na responsabilidade que lhes cabe – a de aprender.

Reconhecemos a necessidade de ultrapassar rapidamente uma era de hipocrisia, pondo de lado as políticas de reforma do setor educativo que não têm feito senão colocar a escola, invariavelmente, na periferia relativamente à melhoria do seu desempenho, contradizendo todas as expectativas e esperanças nela depositadas. É nessa medida que “não há outra gestão escolar que não seja a gestão ética da escola.” (Azevedo, 2003, p.23). No capítulo da compreensão da escola enquanto organização ética, é importante compreender as dimensões da ética organizacional. Destacamos, neste aspeto, indicadores específicos como sejam o tipo de missões que a escola se propõe desenvolver, o perfil de colaboração entre os membros de toda a comunidade educativa, o grau de hospitalidade praticado, ou ainda a capacidade de fomentar a inclusão; aspetos válidos, por isso, tanto no plano da organização interna como externa, como na tipologia de valores, de missões ou de ofertas formativas.

Convocando, uma vez mais, o pensamento de Isabel Baptista (2011), afirmamos que a sabedoria ética – numa perspetiva de ética relacional/situada – consiste em articular três estirpes de valores, de forma a entrevê-los como ações humanas da esfera teleológica (filiação aristotélica), deontológica (tradição kantiana) e pragmática (sabedoria prática).

Consideramos que uma escola que inclua estas três ordens de valores em todos os aspetos relativos à sua componente organizacional, é uma organização ética. O que abre caminho para que possa abraçar a multiculturalidade e promover, precisamente através da sua forma de organização e gestão, a diferença enquanto um valor e não como um embaraço. Por conseguinte, enveredar pela “necessidade de uma ética da diferença na

sociedade multicultural, bem como o compromisso do Estado de acolher todas e cada uma das crianças na Escola.” (Formosinho e Machado, 2016, p. 27).

Responder aos novos desígnios de uma sociedade global, paulatinamente estilhaçada em variadíssimas áreas de interesse e zonas sociais que cada vez mais se intersejam ao invés de convergir, exige da educação uma postura que munície cada pessoa no sentido da busca do seu próprio lugar na sociedade, da sua pegada existencial única num terreno que se quer de todos. Esta busca pelo seu próprio lugar corresponde, no fundo, à aceitação do ser humano enquanto projeto, o que interligamos com as noções de perfectibilidade, num parâmetro individual, e de responsabilidade, numa aceção coletiva, que o direito à educação comporta:

o direito à educação é também um dever de cada ser humano para com a sua dignidade e perfectibilidade, assim como para com a(s) comunidade(s) a que pertence, na medida da sua capacidade de responsabilidade.

(Reis Monteiro, 2003, p.770)

Ao abrigo deste compromisso situa-se também outro elemento chave, relativo a uma atitude de responsabilidade que deve caracterizar a escola, enquanto organização, posicionando a pessoa no centro do processo educativo de forma a transmitir os princípios do bem social comum e por referência a valores que lhe permitam otimizar os processos educativos.

No âmbito de uma ética contemporânea, a questão levantada, referente ao bem comum, adquire particular relevância, pelo que o seu exercício deve contemplar um compromisso presente tanto na vertente individual como na coletiva. Trata-se de uma linha de ação que radica num forte sentido democrático e na existência de um espaço dilatado de partilha.

Ainda assim, a complexidade de um tecido social fragmentado tem vindo a situar a escola numa missão cada vez mais configurada pelo mercado, incorporando paralelamente um novo lema que, inicialmente no plano da gestão, conforme vimos anteriormente, se alarga agora ao da pedagogia – “competir para progredir através de uma pedagogia contra o outro.” (Lima, 2017), pelo que se perspetiva uma tendência que merece a pena combater.

Vemos, com Denizot (1996), que é pela prática que a ética se concretiza, nos indivíduos ou no grupo, sendo que os conteúdos de uma educação ética têm de se apoiar em valores universais e universalizáveis, por intermédio de uma interculturalidade. Por conseguinte, é necessário que os códigos éticos das organizações, no nosso caso, a escola, sejam elaborados incluindo formas próprias relativas ao seu contexto e ao seu tipo de funcionamento, fazendo convergir as crenças e as ações organizacionais.

Para além do seu enfoque ao nível do currículo, a atitude ética depende sobretudo daqueles que a promovem diretamente, no quotidiano, ou seja, os professores. Em função disso, é necessário um grupo profissional com uma robustez deontológica que arme a sua atuação com deveres e compromissos de ordem moral, referentes a um sistema de valores que confira o valor educativo a essa mesma ação, pois “uma ação que não se refira a um sistema de valores neste domínio não mereceria ser designada de educativa.” (Mialaret, 1990, p.71).

Entendemos que, no âmbito das questões organizacionais que temos vindo a discutir neste ponto, a ética profissional docente assume particular destaque, uma vez que se situa no centro para onde convergem todas as outras dimensões no campo da ética organizacional escolar. Quer isto dizer que a profissionalidade docente constitui simultaneamente a primeira e a última linha de ação de uma escola que se perspetiva enquanto organização ética.

Perspetivando a dimensão profissional do professor, convém traduzir o que por ela entendemos, convocando, para tal, Day (1999) e Reis Monteiro (2005). Através do pensamento dos dois autores, vemos, respetivamente, que aquilo que distingue os professores de profissionais de outros grupos é o facto de possuírem uma *cultura técnica*, assente num conhecimento-base especializado – o *corpo* da profissão; uma *ética de serviço* – a *alma*, vertida no compromisso de satisfazer as necessidades dos clientes; um *compromisso profissional*, patente numa forte identidade coletiva; e uma *autonomia profissional* – o *lar*, visível num controlo colegial sobre as práticas e padrões profissionais, por oposição ao controlo burocrático.

O ato profissional dos professores consiste numa prática pedagógica que supõe a consciência relativa ao alcance que tem o direito à educação. Por conseguinte, não se limita à instrução, mas também à educação, conforme as

diferentes Declarações Universais sobre os Direitos Humanos legitimam (Reis Monteiro, 2005). E, para que esta postura abrangente se possa construir, é necessário que se exija do professor um tipo de participação em todos os processos relacionados com a prática pedagógica que, assente prioritariamente em rotinas muitas vezes apenas interiorizadas, ao invés de pensadas, retira a componente irracional e espontânea necessária. Este não é o espírito de uma pedagogia ativa que tem como objetivo assumir a coordenação e possibilitar a consecução dos projetos pessoais dos alunos (Perrenoud, 1993).

A esta visão relativa a uma ética profissional docente com base no paradigma da responsabilidade, acrescentamos a ideia de uma ética profissional indexada a valores de alteridade e hospitalidade. Tal como é defendido por Isabel Baptista (2017a), o essencial é que o educador se veja a si mesmo como referencial, escrutinando as virtudes e os comportamentos pessoais que pretende desenvolver em si e encorajar nos outros. Simultaneamente, deve constituir-se como um ser em diálogo não só consigo, mas também com o *outro* que o retira da sua zona de conforto e o leva a ser ensinado, também, correspondendo a uma resposta aos desafios onde convergem criatividade e sensibilidade. É esta a outra via para uma nova relação pedagógica e a ética:

Os grandes educadores sempre encontraram uma terceira via de relacionamento com os educandos, que promove directamente o seu crescimento, sem passar pela guerra ou pelo abandono, pela imposição ou submissão. Relacionamento que promove a autonomia e desemboca na colaboração e no amor. É a terceira via que eu julgo deva ser a grande corrente da reforma educativa (...).

(D'Orey da Cunha, 1996, p.59)

É de importância capital o próprio desenvolvimento profissional dos docentes no processo de gestão ética da escola, o que corresponde, num plano mais alargado, a assimilar a ideia de que “os professores não têm apenas de ser profissionais, têm também de agir como profissionais.” (Day, 1999, p.25). O professor deve ter consciência de que está imbuído de uma deontologia que, enquadrada em pressupostos éticos, o faz agir de acordo com princípios de igualdade e equidade (Drouin-Hans, 1996). Corresponde tal a dizer que o

profissional de educação é aquele que não só nos transmite a verdade, a bondade e a dignidade, mas de igual modo é capaz de verter na sua *praxis* elementos relativos a tais virtudes éticas.

Assim, a escola deverá assumir o compromisso de, contornando a universalidade do ensino de forma a explorar de igual forma a(s) individualidade(s) nele presentes, integrar no currículo que ministra um cunho estratégico que se faça sentir nos diferentes conteúdos cognitivos (conceituais, factuais, processuais, atitudinais que a aprendizagem deve encorajar. (Roldão, 2009). Visto que o currículo é um elemento através do qual são configurados os processos de educação ética, no plano institucional, bem como o tipo de estruturas organizativas que aqueles requerem, deverá, pois, possuir uma estrutura conducente a uma flexibilidade que saiba integrar as dinâmicas específicas da vida da escola e do seu contexto (Duart, 1999).

Essa será a via para a promoção de uma ação diferenciada promovida por um professor, simultaneamente agente de aprendizagem e de mudança, na medida de cada aluno, imbuída de uma intencionalidade à priori que redobra o seu poder de transformação. Estaremos assim na senda da promoção das práticas sociais e humanas existentes em muitas escolas, conducentes ao recentrar da escola no cumprimento da sua missão ética.

Considerando todas as características apontadas, referentes ao estatuto ético da educação, estas resumem não só formas de atuação, mas derivam de uma tomada de atitude fundamental: a do reconhecimento de uma presença, de um *outro* por quem se assume a responsabilidade da sua construção. No fundo, consideramos, com a Isabel Baptista (2005), que o que está em causa é o facto de que a autonomia racional do ser humano não põe de lado uma conceção mais voltada para uma matriz de valores orientada para o enraizamento.

Significa isto que estamos perante a postura advogada pela filosofia levinasiana, nomeadamente uma persistência relativa àquilo que a presença de um *rostro* suscita – o dever de lhe dar resposta. A missão do educador, predominantemente ética por via do momento do encontro com o *outro*, consiste em encarar este *rostro* como “o mistério da unicidade humana, a possibilidade de manifestação de um sujeito, alguém que é senhor de um mundo absolutamente interior, de um pensamento próprio.” (Baptista, 2005, p.51). Educar eticamente, à luz desta ideia, significa encetar um caminho na companhia de outras pessoas,

na linha de uma maturação em conjunto que corresponde a uma relação moral levinasiana, “pautada por um cariz de desinteresse face à reciprocidade da acção para com a alteridade.” (Barros Dias, 2004, p.27).

É nessa medida que estaremos a realizar uma humanidade por todos e em cada um, respeitando a singularidade do traço humano, mas admitindo um destino comum, radicado na possibilidade de vida – “salvar a Humanidade realizando-a.” (Morin, 1999, p.123). Por conseguinte, em matéria de educação “não está apenas em causa a Ética do sujeito – o respeito da dignidade e direitos do educando – mas está essencialmente em jogo o sujeito ético, ou seja, a formação da consciência moral e o desenvolvimento da capacidade de autonomia e responsabilidade das crianças, adolescentes, jovens e eventualmente adultos.” (Reis Monteiro, 2005, p.72).

Importa, à luz de todas as considerações alusivas à ética em contexto educativo, reafirmar o valor da relação pedagógica enquanto núcleo da cultura ética da escola. Significa, pois, perspetivar a escola à luz de critérios subsidiários de uma ideia de lugar onde, pelo encontro e pela interpelação, se entrega a vulnerabilidade do tronco humano de cada sujeito à responsabilidade efetiva de um farol de potenciação de cada um dos traços singulares que, no seu conjunto, plasmam a multitude de matizes que o *rostro* humano adquire.

Nessa medida, estaremos face a face com uma escola que se constitui como projeto antropológico, considerando-a como decisiva no quadro de uma contemporaneidade que, apesar de ter diluído fronteiras, abriu espaço para o surgimento de *não-lugares* (Augé, 2012). Em vista disso, e tal como procuraremos mostrar no ponto seguinte, necessitamos de espaços onde se desenrolem vivências representativas sob o ponto de vista das relações interpessoais – lugares antropológicos.

3. A escola como lugar antropológico

3.1. Noções de sobremodernidade e de lugar antropológico

O reconhecimento das dimensões éticas da organização escolar leva-nos a concebê-la como uma organização aprendente que coloca o bem comum como seu desígnio superior, o que significa que a sua linha de ação transparece uma ideia de centralidade do ser humano. Para a consolidação da sua veia humanista, a escola necessita de se construir como um lugar de relação por excelência, permitindo os processos de construção e socialização do próprio ser humano.

Em face disso, julgamos pertinente recorrer ao pensamento do antropólogo Marc Augé e à sua ideia de lugar antropológico. Temática surgida em 1994, com a publicação do livro “Não lugares – Introdução a uma antropologia da sobremodernidade” pelo autor citado, refere-se a um tipo de lugar onde o carácter identitário, relacional e histórico impera.

Optando por um paradigma segundo o qual a importância das crises reside no facto “de serem estas a indicar que chegou o momento para a renovação das ferramentas.” (Kuhn, 2009, p.114), Marc Augé (2012) parte da constatação de que a antropologia moderna não pode continuar a observar a realidade com as mesmas lentes. Falamos da antropologia nascida num contexto de colonialismo e em que, sob o lema de “melhor conhecer para melhor dominar (...)” (Silva, 2003, p.38), se olhava os não-ocidentais pela perspectiva do ocidental.

Atravessamos uma época em que a antropologia continua a ultrapassar o seu anterior objeto de estudo – os povos – para se debruçar no estudo dos temas, o que se traduz na pesquisa em torno de novas questões, relativas às “formas através das quais os seres humanos que habitam em determinado lugar concordam em representá-lo e sobre ele agir (...)” (Augé e Colleyn, 2005, p.16). É, por conseguinte, uma visão que vem reiterar a importância do traço relacional,

matriz da antropologia relacional com que analisamos a noção de não-lugar e a era da sobremodernidade que a suporta.

Atualmente, a antropologia contemporânea é uma antropologia do próximo, ou seja, uma ciência que “trata no presente da questão do outro.” (Augé, 2012, p.22) em virtude de uma aceleração global que pede “uma reflexão renovada e metódica sobre a categoria da alteridade.” (Augé, 2012, p.26). A alteridade remete-nos simultaneamente para a pluralidade de um ser humano para quem a dimensão biológica não lhe permite atingir a sua humanidade, cumprindo-se esta “pela e na cultura.” (Morin, 1999, p.57). Para além disso, é essa cultura que, tal como explica a antropologia, se transmite e adquire “por um conjunto de processos, entre os quais se encontram a socialização, assimilação, e aprendizagem de regras escritas, histórias que os seus membros contam, e sistemas formais e informais de aprendizagem.” (Bolívar, 2000, p.142)

Opondo-se à noção da cidade contemporânea teorizada por Marcel Mauss (1872-1950), palco de todo o tipo de representações sociais e alicerçada numa visão do lugar enquanto espaço onde se dá, recebe e retribui, Marc Augé (2012) caracteriza-a ao invés como uma plêiade de não-lugares, espaços caracterizados por interações ocasionais. Apresentando a questão em termos de uma antinomia radicada nos conceitos de não-lugar e de lugar antropológico, o autor considera que é o valor de hospitalidade que emana deste último que o leva a projetar-se enquanto lugar relacional. Por oposição, o não-lugar é um espaço frágil sob este ponto de vista, na medida em que possui uma solidariedade orgânica fraca, afastando as possibilidades de encontro e de convivência entre a individualidade e a universalidade.

Para o autor citado, vivemos uma era de sobremodernidade. Trata-se de uma lógica assente no “paradigma do encontrão” (Pais, 2010, p.66), de esvaziamento das características mais reveladoras da nossa humanidade. Simbolizando esse novo entendimento do mundo, os próprios espaços que frequentamos tendem a apropriar-se desta gramática, assumindo-se recorrentemente como “não-lugares”, podendo concretizar-se como “as instalações necessárias à circulação acelerada das pessoas e dos bens (vias rápidas, nós de acesso, aeroportos), como os próprios meios de transporte ou os grandes centros comerciais, ou ainda os campos de trânsito prolongado onde são arrebanhados os refugiados do planeta.” (Augé, 2012, p.35).

Ora, é precisamente este paradigma do encontrão (e não do encontro) ao nível da aceleração e superabundância de acontecimentos no campo social atual, por oposição ao anterior paradigma da lentidão, que nos auxilia na fundamentação respeitante à transitoriedade temporal e carência de um princípio de alteridade no que toca à contemporaneidade e aos seus lugares de (não) relação.

A partir desta matriz de desencontro, pode entrever-se a face oculta de uma hospitalidade que, atualmente, não acolhe espontaneamente, mas antes seleciona criteriosamente o alvo e a forma de abordagem – “uma hospitalidade que acolhe, mas nega o outro no mesmo movimento.” (Bisol e Valentini, 2014, p.26). No fundo, esta nova ordem que procura promover e consagrar o individualismo afastou do mundo atual a sua capacidade de se reger por imperativos morais, os quais estariam na base do vetor da alteridade, pelo que “a satisfação dos desejos pulsionais passa a constituir um fim em si mesmo, ganhando a dimensão de valor existencial.” (Baptista, 2007, p.68).

Esta visão unívoca, que exclui a preocupação para com a fragilidade dos laços humanos, acarreta, além do mais, segundo a autora citada, perdas na possibilidade de exercício da cidadania, a qual reside na existência efetiva de relações comunitárias. Entendemos, assim, com Hannah Arendt (2001, pp.194-195), que o ser humano deverá afastar o princípio utilitarista supérfluo que vigora e aproximá-lo de um outro que corresponde à sua própria realização, sem meios ou fins que se entremeschem e o desviem desse caminho. Um mundo absolutamente antropocêntrico “onde o utilizador, isto é, o próprio ser humano, é o fim último que põe termo à cadeia infundável de meios e fins, a utilidade, como tal, pode adquirir a dignidade de significância.”

Ao examinarmos os “não-lugares”, o mapa das suas características possui diferentes ângulos presentes numa face comum. Assim, de um ponto de vista pessoal, verifica-se nesses lugares a existência de uma relação impessoal e solitária, fruto da temporalidade da própria sociedade que dilui a fronteira entre o que é público e privado (o fraco investimento no cultivo da intimidade). Trazendo à discussão esta tênue fronteira, o pensamento de Hannah Arendt (2001) vai igualmente neste sentido ao afirmar que o período das cidades-estado em que o pensamento político da Antiguidade dividia a esfera da polis e a esfera da família, fazendo-as corresponder, respetivamente, à esfera pública e à esfera

privada, deu lugar, no advento da era moderna, a uma esfera social que foi caminhando progressivamente no sentido de um modelo híbrido (combinando matizes privadas e públicas), o que resultou numa aproximação entre os dois polos e criou simultaneamente a sociedade de massas.

Chega-se, pois, na perspetiva do indivíduo, a uma cultura de individualismo assente num sujeito que se esvazia do seu poder de iniciativa para ser apenas igual ao *outro*:

não é de surpreender, portanto, que seja entre os “viajantes” solitários do século passado, não entre os viajantes profissionais ou os cientistas, mas os viajantes por humor, pretexto ou ocasião, que nós consigamos redescobrir a evocação profética de espaços onde nem a identidade, nem a relação, nem a história fazem verdadeiramente sentido, em que a solidão se experimenta como superação ou esvaziamento da individualidade, em que só o movimento das imagens deixa entrever, por instantes, àquele que as vê fugir, a hipótese de um passado e a possibilidade de um futuro.

(Augé, 2012, p.76)

A individualização dos comportamentos de consumo constitui um traço revelador das recomposições identitárias da sociedade atual (e deste novo ser humano). Elas mesmas são resultado do “desenvolvimento sem precedentes das tecnologias de comunicação, que alteram a natureza das relações, e também com a expansão dos espaços desterritorializados, onde o símbolo destrói o código.” (Augé e Colleyn, 2005, p.112).

Hannah Arendt (2001, pp.106-117) classifica esta obsessão pelo consumo como uma herança da filosofia marxista, a qual veio substituir a condição humana formulada pela Antiguidade, pela qual era necessário ultrapassar a condição primeira da vida – estar sujeito às necessidades da vida –, nem que pela subjugação de outros (escravidão), para posteriormente estar disponível para a vertente política, por outra que relegou a contemplação em favor da aposta num labor entretanto convertido em trabalho pelo seu potencial produtivo. Para a autora citada, as implicações de tal conceção em termos da própria condição do ser humano são importantes, pois “é próprio do labor nada

deixar atrás de si: o resultado do seu esforço é consumido quase tão depressa como o esforço é despendido.” (Arendt, 2001, p.112).

No seguimento da caracterização deste ser humano contemporâneo, acrescentamos ainda a este “homem médio” a faceta de “*homo consumens*” (Bauman, 2006, p.72). Trata-se, segundo o autor citado, de um sujeito permanentemente em busca de algo novo, assumindo-se este como o sinal mais claro da polarização dos enredos individuais em práticas que desconfiguram a tradicional objetivação dos encontros interpessoais, transformando-os numa itinerância de projetos, histórias e experiências que tornam os indivíduos incapazes de se inscrever historicamente. Ou ainda, como nos diz Gomes de Araújo (2014), um indivíduo que retira valor à vivência do presente, acabando por alienar a sua vida pessoal e social.

Tal resulta numa aceleração própria da nossa era, onde se substituíram os antigos ideais da permanência, da estabilidade e da durabilidade pela primazia de uma abundância. A esta temática se refere igualmente José Machado Pais (2010, p.53), ao afirmar que a satisfação está afeta “a uma tensão temporal entre o desfrute imediato e a incapacidade de o prolongar.”. O que nos transporta, no plano das relações, à ideia de um Eros presente em toda a parte (Bauman, 2006), apesar de não permanecer por muito tempo em lugar algum.

Este comportamento está em linha de conta com uma fragmentação dos tempos através dos seus trajetos por espaços onde a dispersão, difusão e justaposição de modos e peculiaridades impera (Pais, 2010, p.16). Nessa medida, e corroborando a matriz de “desencontro” que caracteriza estes locais, destacamos, com Isabel Baptista (2007), que essa é também a razão pela qual os destinos individuais, nesta época de anomia social, nunca se cruzam numa linha de congregação ou mesmo solidariedade. Além disso, como explica recorrendo a Émile Durkheim, sem a combinação da solidariedade mecânica (reconhecendo a semelhança) e da solidariedade orgânica (fruto da assunção da diferença) não é possível firmar o vínculo social-orgânico que garante a formação de laços sociais. E, efetivamente, a segunda delas, relativa à solidariedade orgânica, está ausente dos “não-lugares”.

Expandindo esta anomia para o domínio da própria identidade, Armindo dos Santos (2013) põe a nu as fragilidades no reconhecimento de atributos específicos que a poderiam definir. No fundo, a incapacidade em entrever, em

identidades individuais ou coletivas (recorrendo ao alargamento da identidade desenvolvido por Freud), identificadores de ordem sociocultural que, pela sua clareza e valor de referência normativa, pudessem ser postos em destaque e fossem objetos de partilha.

Este vazio de valores é, segundo o autor citado, transversal às várias gerações e também entre elas, remetendo para uma contemporaneidade sem referências que possam orientar propósitos coletivos, porquanto estas são de ordem transitória e carecem de uma definição clara face a aspetos culturais anteriores. Até mesmo o âmago de todas as ações morais se tem afastado de uma perspetiva social para uma outra, totalmente individual, traduzindo um novo modelo axiológico, de ordem intimista, relativamente à moral. E, segundo Hannah Arendt (2001), esta ideia relativa a um sujeito que se volta para si mesmo, procurando buscar uma vida imortal, remonta já ao período de declínio da crença na atividade política explicado pela introdução da fé cristã, na Antiguidade. Também Kunz e Gastal (2014) veem neste processo uma correspondência com o desaparecimento dos lugares públicos de festa e de encontro, consequência da deturpação do ideário relativo à Cidade, sonhada e projetada como espaço de acolhimento e de relação.

Assumindo-se a tendência de mergulhar numa zona pouco clara sob o ponto de vista da objetividade no domínio da moralidade da ação, é certo, também, que esta se vê ainda mais ameaçada, de acordo com Adalberto Dias de Carvalho (2012), quando, em termos dos referenciais, se verifica atualmente uma dilatação do espaço geográfico em função da mundialização, o que poussa sérios problemas na universalidade destes e contribui ao mesmo tempo para o reforço dos laços sociais líquidos já descritos. Alinhado com a mesma perspetiva, Gomes de Araújo (2014, p.192) caracteriza as sociedades globalizadas como comunidades onde existe “um aumento de entropia, conflitualidade e perda de sentido de vida, pessoal e comunitária.”

Tudo isto dá origem a uma sociedade que não cuida das relações (confiando apenas na capacidade organizadora da tecnologia) e que atenta assim contra a sua própria memória, acabando por perder a sua identidade. Chegamos dessa forma a uma sociedade, que, desprovida de memória, “perdeu a sua identidade; uma sociedade que entrega a sua memória aos livros e aos computadores não vale melhor, pois as pessoas já aí não se cruzam nem

comungam.” (Reboul, 2012, p.108). Isto porque consideramos, com José Machado Pais (2010, p.182) que a realidade não se constrói apenas pela materialidade, mas igualmente através de representações e significados de ordem imaterial que caracterizam a memória social “como um universo semiótico que se abre a uma diversidade de sistemas significantes.”, tal como vimos com Augé e Colleyn (2005).

O processo de fragilização conducente à perda de identidade radica numa escassez de significados-modelo (Santos, 2013) e de uma progressiva desvinculação social ligada, por sua vez, à afirmação da subjetividade no seio de uma massificação que gera anonimato (Pais, 2010). Podemos descrever este anonimato como o resultado da nova privacidade moderna, referente à proteção de tudo quanto nos pertence em exclusivo, o que difere em tudo da conceção que as antigas civilizações dela faziam, aproximando-a de uma vivência em que se estava privado de algo. É exatamente da esfera social que essa privacidade nos afasta, apesar de ter sido identificada “não como o oposto da esfera política, mas da esfera social, com a qual, no entanto, tem laços ainda mais estreitos e mais autênticos.” (Arendt, 2001, p.52).

Esta caminhada solitária do ser humano (Augé, 2012) no sentido de autêntico suicídio social concetualizado e operacionalizado a partir de um nível individual (Mauss, 2015) sublinha a importância da concretização de um ideário relativo a um sujeito que, nesta era contemporânea, saiba problematizar e criar, não deixando de ser fundamentalmente um indivíduo responsável e ativo. Esta via da alteridade será a forma de alimentar a dimensão de solidariedade – “traço de união do humano.” (Baptista, 2007, p.63).

Procurando ultrapassar este conformismo da esfera pública, Armindo dos Santos (2013) esclarece que só por via de um confronto com o *outro*, e através do que poderíamos conceber como uma relação com o mundo em “permanentes ciclos de partida e chegada, fruindo e amando a vida (...).” (Baptista, 2007, p.46), pode o sujeito alimentar a sua individualidade. Tal insere-se no pensamento respeitante a uma visão da socialidade enquanto “maneira de sair do ser, sem ser pelo conhecimento (...).” (Lévinas, 2007, p.46).

Ou seja, a alteridade é um vetor indissociável da constituição da identidade, uma vez que é a colação entre as diferenças e as semelhanças relativamente ao *outro* que sustenta a possibilidade de construção de uma

consciência identitária com possibilidade de ser valorizada ou desvalorizada (em certo ponto, de “evoluir” ou enraizar-se). Nessa medida, estas relações têm que existir em lugares predominantemente antropológicos, já que corporizam a capacidade relativa aos sujeitos em criar “limites culturais espaciais” que suportem o “aparecimento do sentimento de pertença a um dado território.” (Santos, 2013, p.84).

Este vetor relativo à alteridade na demanda da identidade atravessa o pensamento de outros autores, como Marilena Jamur (2008), que não subtrai, mas sim acrescenta o carácter de diferença à génese da identidade em si. Segundo a autora citada, as representações sociais têm uma importante função identitária, o que converge com Augé e Colleyn (2005, p.95), quando estes defendem, convocando Max Weber, que ao contrário da perspectiva de Émile Durkheim, que explica os comportamentos individuais a partir de regulações sociais, “a sociedade ou instituição resulta das interacções sociais; as regras são o resultado, e não a causa das interacções.”. Deste modo, Marilena Jamur (2008), à semelhança de autores já destacados, valoriza o papel das representações sociais e sua comparação na definição das fronteiras entre os grupos, conferindo igualmente sentido à própria existência individual.

Partindo de toda esta argumentação, defendemos que é partir do encontro com outra identidade (outro *rosto*) que surge um laço social com uma fundamentação ética. É essa abertura ao *outro*, naturalmente situada no espaço e no tempo, que confere e determina o modo como se pode adjectivar, segundo Augé (2012), o lugar antropológico de relacional, identitário e histórico.

Resta-nos, pois, esperar que surjam locais passíveis de se assumirem como verdadeiras âncoras de processos de identificação cultural, onde a história se viva e não apenas se faça – “estes lugares (...) querem-se (querem-nos) identitários, relacionais e históricos.” (Augé, 2012, p.48). Lugares com sentido antropológico e onde não se associem os vínculos a bens ou objetos de consumo, declarando, ao invés, os nossos irmãos como irmãos de rosto com a intenção de revelar a verdadeira dimensão do ser humano (Bauman, 2006). É por esta via que podemos transpor o afastamento que vivemos no dia-a-dia, traduzido num “achatamento da realidade” e que corresponde a uma situação em já não se vê necessariamente quando se olha. (Pais, 2010, p.36).

No processo de operacionalização destas condicionantes no sentido da construção de lugares antropológicos, as dinâmicas de vivência e de encontro que os caracterizam obrigam-nos a pensar no valor da hospitalidade como mecanismo fundamental para o seu suporte.

3.2. A hospitalidade como virtude do lugar antropológico

Em coerência com o que vimos anteriormente no que concerne à noção de lugar antropológico, destacamos em particular o cunho relacional que dele emana. Desta forma, a projeção dessa qualidade está intimamente ligada à capacidade de, no interior desses lugares, se praticar o valor da hospitalidade.

Tal como vimos no ponto anterior, as transformações que a nossa era, dita contemporânea ou pós-moderna, operou sob o ponto de vista relacional justificam uma viragem do pensamento/comportamento no sentido de uma requalificação dos espaços de encontro. Assim, a própria elevação desses espaços a verdadeiros lugares onde se vive *para e por intermédio* da relação está subordinada à sua capacidade de promoção de uma hospitalidade tecedora de laços sociais estáveis e duradouros; lugares onde a humanidade se concretiza.

Em conformidade com o pensamento de Emmanuel Lévinas (2007), destacamos que a hospitalidade consiste numa experiência de acolhimento do *outro*. Aquele que, na perspectiva de Isabel Baptista (2007, p.126) “surge, irremediavelmente, de fora, mantendo o segredo da sua irreduzível e desconcertante interioridade, a sua condição de estrangeiro.”. Por conseguinte, uma forma concreta de atender ao primado da alteridade.

Na exigência de uma ética da hospitalidade está presente uma ideia de compromisso entre todos os homens (Seffahi, 1999) e do qual estes resultam, pelo que a “intangibilidade de uma promessa que os homens teriam feito ou de uma palavra que teriam trocado entre si (...)” constitui “uma hospitalidade a que uns e outros se devem incondicionalmente.” (Alliod, 1999, p.64).

O reconhecimento do *rostto* é, pois, uma atitude de responsabilidade que, ao mesmo tempo, se funda no princípio da aceitação da sua liberdade e se busca através de uma abertura à hospitalidade. Ainda que *rostto* seja mais do que aquilo a que este se resume, traduzindo uma significação que não se concretiza num qualquer conteúdo, mas antes pede uma resposta ao apelo que nele toma corpo. Nesse momento gerador em “que o outro me olha, sou por ele responsável, sem mesmo ter de *assumir* responsabilidades a seu respeito; a sua responsabilidade *incumbe-me*.” (Lévinas, 2007, p.80).

A partir do encontro com outra identidade (outro *rostto*) surge um laço social com uma fundamentação ética. Como refere Cappellano dos Santos (2014), o laço social parte exatamente desta abertura à hospitalidade e ao acolhimento. É essa abertura ao *outro*, naturalmente situada no espaço e no tempo, que confere e determina o modo como se pode adjetivar, segundo Marc Augé, o lugar antropológico de relacional, identitário e histórico. No fundo, este funciona como o resultado, à escala *micro*, de um processo “através do qual os sujeitos individual e colectivo criam, delineiam, povoam identidades singulares e compartilhadas e constroem o social.” (Cappellano dos Santos, 2014, p.17). Nesta teia, considera-se que a construção da hospitalidade pressupõe sempre a conjugação de uma dimensão individual com outra, coletiva (Cappellano dos Santos, Perazzolo e Pereira, 2014).

Sublinhamos, nessa medida, que a verdadeira afirmação do *eu* não vive do conhecimento de si mesmo, mas, ao invés, de um “*reconhecimento* de si por parte dos outros.” (Pais, 2010, p.103). Conforme a perspectiva levinasiana sustenta, esta produção da interioridade vive ancorada na alteridade enquanto forma de estar que completa o sujeito, até sob o ponto de vista identitário, contemplando a interação entre o *Eu* e uma exterioridade - o não-*Eu* (Baptista, 2007, p.40). Segundo a autora citada, a lição de Emmanuel Lévinas projeta-se na capacidade de contrariar um mundo onde o realismo e o objetivismo imperam, pondo de lado a tendência de fugir do mundo interior para antes o exaltar.

Tal significa, convocando Marielys Siqueira Bueno (2008a), abandonar a lógica atual de mercado, geradora de exclusão, e abraçar antes um novo paradigma para a reflexão social, assente na defesa de uma ética da hospitalidade (Baptista, 2007) e da reintrodução da discussão relativa ao conceito de dádiva, apresentado por Mauss (2015).

Esta é uma concepção que parte da classificação da sociedade como um sistema radicado na relação entre indivíduo e todo social e onde se verifica a “contínua circulação de bens comuns, de bens simbólicos e materiais que se movem e dão origem à colectividade e aos indivíduos (...).” (Esther Fernandes, 2008, p.42). Por conseguinte, trata-se de uma visão contrária ao individualismo de cariz hedonista que, na nossa era, representa o traço de uma “perversão do ideal iluminista, assente na afirmação da autonomia racional do homem.” (Baptista, 2007, p.67).

As sociedades contemporâneas atravessam uma crise de individualismo que exige uma resposta à medida das contradições em que incorre (Siqueira Bueno, 2008b), sendo por isso imprescindível, à partida, um modo de ser que ultrapasse a dificuldade em não ignorar o *outro* (Baptista, 2007). Assim, a atualização relativa à teoria da dádiva surge como meio de resolução do impasse na medida em que, numa sociedade que caminha para uma era em que os serviços e a hospitalidade se constituem como diferenciais competitivos das organizações e da própria sociedade (Rolfssen Sales, 2008), importa compreender os mecanismos de circulação da dádiva à luz da forma como as sociedades contemporâneas (e não apenas as primitivas) se organizam e formam o tecido das relações e dos jogos de alianças (Siqueira Bueno, 2008b). Deste modo, pode travar-se a tendência para o individualismo e simultaneamente estancar a crise identitária que se lhe associa, porquanto o reforço de laços de identidade depende do grau de hospitalidade praticado, em vista das semelhanças culturais e do “confronto” com a presença do *outro* (Gastal e Kunz, 2014).

A esse título, a lição de um autor em particular remete-nos para a capacidade de saída de si relativamente à concretização da troca. A propósito das civilizações extraeuropeias, Marcel Mauss (2015, p.90) refere: “Misturam-se as vidas e eis como as pessoas e as coisas misturadas saem, cada uma, das suas esferas e se misturam: o que é precisamente o contrato e a troca.”. Para o autor citado, a nova moral da alteridade e da hospitalidade é comum tanto a sociedades evoluídas como a menos prósperas, projetando ainda a sua presença nas sociedades do futuro.

Manifestando uma posição de defesa das relações e de práticas de hospitalidade, Claude Lévi-Strauss refere-se a ambas no prefácio da obra de

Marcel Mauss (2015, p.17), declarando que “a bem dizer é aquele a que chamamos são de espírito que se aliena, já que consente em existir num mundo definível somente pela relação do eu e de outrem.”. Partindo do pensamento de Marcel Mauss (2015, p.202), que corrobora ele mesmo o autor citado, falamos da redefinição do princípio de vida em torno do ato espontâneo de dar, recorrendo para tal à tradição maori e a um dos seus provérbios – “Dá tanto quanto recebes e tudo estará bem.”.

Ligamos esta noção ao reconhecimento, por Jean-Luc Kouninef (1999), de que a hospitalidade é por si mesmo a expressão do encontro entre seres humanos, resultando daí uma resposta onde ambos vertem a sua humanidade. O ato de encetar uma relação com outro rosto, algo que Pascal David (1999) classifica como uma visita que nos vai surpreender e deixar uma marca, transforma-se assim numa exigência do plano ético, já que existe nesse momento um recuo do *eu* face à prioridade latente de um *outro*, que expõe o primeiro ao imprevisto. É nessa medida que Jacques Derrida (1999, p.100) descreve a hospitalidade como um ato de “acolhimento do outro sem condição e sem dúvida (...)”.

Assinalando o cariz intrínseco da hospitalidade relativamente à natureza ontológica do ser humano que, como vimos, nunca se cinge ao fechamento do ser em si, assinalamos a necessidade da sua prática, procurando fusões de onde resultem compreensões mútuas. Estas experiências compartilhadas decorrem de uma inevitabilidade fundamentada por uma natureza que nos obriga “à visão da hospitalidade (recíproca) como o preceito supremo que precisamos – e acabaremos por ser forçados a – abraçar (...)” (Bauman, 2006, p.156).

Através desta inevitabilidade podemos auscultar a dupla condição humana, referente ao combate entre uma vontade e uma liberdade próximas da tendência individualizadora, e a exigência de uma ordem no domínio da coletividade (Brayner de Farias, 2014).

A vida social carece de espaços onde a formação das alianças, as organizações associativas e as relações solidárias possam frutificar, contornando toda uma inércia relacional encorajada pela burocracia do Estado e pelas pressões do mercado (Siqueira Bueno, 2008a). Para tal, defendemos uma visão das práticas sociais como atos de compreensão e acolhimento da alteridade, podendo caracterizá-las como “vínculos construídos a partir da

circularidade do dar-receber-retribuir, estabelecendo pontes que criam, ampliam ou rompem alianças e vínculos sociais.” (Siqueira Bueno, 2008a, p.10). Esta circularidade traduz, segundo Claude Lévi-Strauss (Mauss, 2015) a noção de facto social total, apoiada na preocupação de colocar em relação aquilo que pertence à esfera social e individual, assim como o que pertence ao aspeto físico e psíquico.

No fundo, partindo da valorização do face a face, reivindicamos a fundação ética dos laços sociais, reconhecendo, com Maria Luiza Cardinale Baptista (2014), que reconhecer o *rostro* é um ato de responsabilidade que ao mesmo tempo se funda no princípio de aceitação da sua liberdade enquanto ser humano e se busca através de uma abertura à hospitalidade. Para além disso, prefigura-se como uma prática que, assente numa lógica da bondade (conforme defende Emmanuel Lévinas), permite pôr a alteridade e a identidade em diálogo, abrindo a possibilidade de reconhecer o rosto no *eu*, no *outro* e no *terceiro* que, sendo o *outro*, representa ainda a universalidade que lhe assiste e à qual não pode fugir. Trata-se assim de conseguir ver em nós mesmos fragmentos de um *outro* (Bisol e Valentini, 2014, p.30).

O respeito por outrem traduz-se numa alteridade que, não sintetizando, valoriza ao invés a experiência do face a face, assinalando que a “verdadeira união ou a verdadeira junção não é uma junção de síntese, mas uma junção do frente a frente.” (Lévinas, 2007, p.63). Parafraseando Hannah Arendt (2001), diríamos que o quadrante respeitante ao *singular* exige que se mergulhe num outro, afeto ao *universal*, para que possa comportar um significado.

Posto que é uma exigência ética, defendemos que a hospitalidade constitui, à semelhança do carácter da dádiva, um ato simultâneo de dar e receber, o que espelha, por um lado, o “excesso de significação” com que o ser humano se tem armado na tentativa de compreender o mundo e, por outro, o facto de, em teoria, dar e receber serem a mesma coisa, espelhando a complementaridade das relações. Para Marcel Mauss (2015), dar e receber revelam-se como uma forma ancestral de estar e de ser, sendo que, “do ponto de vista sociológico, a dádiva tem por função primordial promover vínculos sociais, fomentar rituais de apaziguamento e estabelecer pactos de paz entre convivas.” (Almeida Gonçalves e Pereira de Sousa, 2014, p.175).

Convocando Emmanuel Lévinas (2007), esta concepção aproxima-se da visão da alteridade como alguém com *rostos*, o que desvela a noção da hospitalidade como o retomar de um caminho conducente a uma ética da solidariedade social.

Os não-lugares que Marc Augé (2012) descreve são frágeis do ponto de vista relacional, na medida em que possuem uma solidariedade orgânica fraca, a qual rejeita a diferenciação e onde a individualidade e a universalidade não convivem, afastando assim as possibilidades de encontro. Pelo que, ao considerarmos a experiência humana e a própria vida como formas partilhadas cujo “significado é concebido, absorvido e negociado em torno de *lugares*.” (Bauman, 2006, p.132), sublinhamos simultaneamente que é, pois, necessário outro tipo de lugares – lugares antropológicos, onde se alcance a transcendência necessária para que o sujeito ultrapasse a esfera do si mesmo e da ipseidade. Para tal, reclamamos a transformação do “espaço” em “lugar”, o que significa nele incorporar relações humanas que o simbolizam – “ou seja, quando é subjetivamente apropriado e construído, constituindo-se em referência pessoal, à maneira da ligação identitária ao mundo defendida por Lévinas.” (Baptista, 2016, p.4). Consequentemente, destacamos a correlação fundamental entre o lugar antropológico, com as suas dimensões relacionais, históricas e identitárias (Augé, 2012) e a hospitalidade enquanto prática que o capacita para tal efeito.

Ao colocarmos a tónica no valor da hospitalidade introduzimos como premissa basilar a via de uma ética comportamental em função de um *rostos* com o qual se desenvolve uma relação que “é, num primeiro momento, ética.” (Lévinas, 2007, p.70). Esta sensibilidade ética, que desemboca no acolhimento/hospitalidade de um *outro*, meu semelhante, mas em tudo diferente de mim, configura-se como um ato praticado por um sujeito ético, alguém que responde ao apelo de outro ser humano. No fundo, trata-se de uma das ideias subjacentes ao pensamento de Hannah Arendt (2001), o qual identifica a ética da alteridade com a prática do discurso e da ação no sentido de uma inserção no mundo, convocando para tal uma relação entre o universal – a pluralidade – e o individual – a singularidade que permite ao ser humano cumprir o seu destino antropológico; assim, a pluralidade tem expressão pela “paradoxal pluralidade dos seres singulares.” (Arendt, 2001, p.224).

No sentido de uma hospitalidade prática, a educação, enquanto projeto antropológico e uma das suas dimensões, constitui-se como terreno de excelência para o exercício desta atitude onde se toma a cargo a responsabilidade por outrem. Por conseguinte, perguntamo-nos, no ponto seguinte, em que medida a própria escola representa um lugar privilegiado no que toca à prática da hospitalidade.

3.3. A hospitalidade como virtude da vida escolar

Como foi dito, a passagem de uma abordagem concetual da hospitalidade para as suas dimensões práticas, traz-nos ao domínio da educação enquanto uma das suas dimensões mais pertinentes e relevantes.

Trata-se de uma linha de pensamento que se inscreve na matriz do Grupo de Investigação em Ética Socioeducacional do Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH) da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa (FEP/UCP), uma unidade de investigação que procura construir e disseminar conhecimento científico acerca do desenvolvimento humano partindo, entre outras, da área da Educação.

Nesse âmbito, e em particular no que diz respeito à organização escola, sobressai a característica de um espaço de participação democrática onde afluem identidades diversas, ligadas pelo mesmo traço de humanidade, revelando-se um lugar onde a realização de todos e de cada um se estabelece como princípio operativo. Nessa medida, sustentamos, com Isabel Baptista (2016a), que deverá assentar a sua ação em princípios de ordem ética que valorizem a sua missão de projeto antropológico, convocando para tal uma atitude hospitaleira que saiba acolher a unicidade que a universalidade da condição humana esconde.

Para tal, interessa que o professor seja protagonista de uma racionalidade pedagógica, já defendida anteriormente, intercedendo no sentido de promover uma aprendizagem abrangente no domínio técnico e cívico, mas gerindo igualmente atributos afetivos. A esse título, convém fazer notar que o profissional

que orienta a relação de ajuda (o que sucede igualmente no setor educativo) é alguém que, apoiado na sua competência técnica e sensitiva, reage ao apelo de um *outro* estabelecendo com ele um vínculo que vai no sentido da inclusão (Jamur, 2008). Esta visão (apoiada no pensamento de Emmanuel Lévinas) tem repercussão no modo de ver a escola e os seus profissionais, pois traduz a defesa de uma comunicação do saber não através de um confronto com o *outro*, mas antes colocando-se ao seu lado.

Para efetivar esta capacidade, a arte pedagógica articula dois polos: o primeiro, relativo àquilo que a educação representa em termos de aporte de humanidade e cidadania no quadro de uma ação de socialização; e o segundo, constituído pela consideração face à condição única que o *rostro* de cada aluno impõe (Baptista, 2017a).

Assinalamos que esta argumentação encontra também eco na caracterização do ato de bondade, olhando-o a partir de uma premissa relativa a um interlocutor (na pessoa do professor) que, praticando o ato educativo, tenta, contudo, ocultar ao máximo a sua presença ao mesmo tempo que permite a revelação do *outro* (Arendt, 2001). Para a autora citada, tal qualidade pertence a um universo inteligível, porém característico de uma prática que é efetuada na companhia de outros.

Por meio daquilo que já descrevemos relativamente ao plano da escola na sua vertente de projeto antropológico, e apoiados no pensamento de Joaquim Azevedo (1994), vemos sobressair a ideia de uma escola que, construída sobre a base de uma atitude de hospitalidade, possa conseguir encontrar formas de promover a pessoa que acolhe, ultrapassando em muito o arquétipo de um aluno enquanto uma identidade sem *rostro* (convergindo aqui com a matriz levinasiana). Tal é a visão do autor citado quando vê numa “instituição escolar direcionada para as pessoas que moram nos alunos (...) uma organização atenta às potencialidades de cada um (...)” (Azevedo, 1994, p.129); um lugar “de hospitalidade, de responsabilidade e de bondade.” (Baptista, 2007, p.250), que encontra a sua razão de ser, segundo a autora citada, na capacidade de abertura ao invisível.

Consideramos que esta lógica coloca a hospitalidade como uma atitude com carácter de dever fundamental e sagrado da própria experiência humana, opondo-se à hostilidade e fragilidade dos laços sociais da contemporaneidade.

Este cariz de dever aproxima-se da ideia de hospitalidade firmada como uma “competência técnica reclamada pela presença de outrem.” (Baptista, 2007, p.127), a qual é necessariamente um traço do lugar relacional em que consiste a escola. Estabelecendo-se como uma marca particular, referente a relações sociais concretas e não apenas uma forma de acolhimento, a hospitalidade constitui-se como um processo com um nexu histórico, cultural e societal (Rolfsen Sales, 2008). Compreender o próprio sentido da contemporaneidade depende da eleição de um modo de ser com o *outro*, reconhecendo a individualidade, mas, principalmente, como uma “capacidade de ser *para o outro*.” (Baptista, 2007, p.89). Por conseguinte, o valor da confiança que, segundo alguns autores, serviu de base ao sucesso de variadas interdependências económicas, deverá ser resgatado na era contemporânea, porquanto dele depende o triunfo da prática da hospitalidade enquanto “concepção e aceitação do Outro, como legítimo Outro na convivência.” (Cardinale Baptista, 2014, p.36).

Estamos, pois, diante de uma linha de pensamento que defende a especificidade do modelo de racionalidade pedagógica em virtude dos fatores afetivos e relacionais em que esta opera (Perrenoud, 1993).

No fundo, o que está em causa é uma atitude de compromisso por parte dos profissionais que compõem as organizações (nomeadamente os professores) no quadrante que destacamos, ativando a dimensão da hospitalidade para a consecução do desenvolvimento da própria organização. Duarte Neto (2008, p.112) vê nela “o diferencial competitivo das sociedades e das organizações que desejam sair vitoriosas da era do conhecimento.”.

Como tal, trata-se de responder ao apelo que a própria ideia relativa à educação e à escola nos impõe, o que significa “o acolhimento da alteridade, a abertura ao desconhecido e à transcendência (...).” (Baptista, 2016, p.7). De onde esta se apresenta como a via para uma educação que ilumina as “múltiplas *faces do humano*: o destino da espécie humana, o destino individual, o destino social, o destino histórico (...).” (Morin, 1999, p.66). Numa escola que funciona como lugar de hospitalidade, a realidade depende do interesse de todos no mesmo objeto e não de uma natureza comum aos homens. Não existindo mesmidade do objeto, termina o mundo comum e inaugura-se uma dicotomia referente à solidão coletiva que existe no vazio dos *não-lugares*. O alastramento

desta premissa resulta num ser humano que acaba por se encontrar sozinho tanto na esfera pública como na privada, em face duma sociedade que não é mais do que a transposição de atividades privadas para o plano público. Isto mesmo nos relata Hannah Arendt (2001, p.73): “São todos prisioneiros da subjectividade da sua própria existência singular que continua a ser singular ainda que a mesma experiência seja multiplicada inúmeras vezes.”.

No fundo, a isto corresponde o que Gilles Lipovetsky (2017) descreve como uma experiência vivencial onde, por intermédio da lógica individualista pós-moderna alimentada tanto por políticas neoliberais como por uma cultura narcísica (além de hedonista) se gera simultaneamente normalização e exclusão. Enquanto lugar de hospitalidade, a escola tem capacidade para inverter esta tendência.

Tal remete-nos para uma visão de centralidade no que toca à pessoa, em todo o processo educativo, afastando todo um conjunto de rotinas institucionalizadas e socialmente aceites que, ao invés, se opõem à dimensão do chamamento que corporiza a atitude de hospitalidade que reside na escola. Essa postura coloca o ser humano “no princípio, no meio e no fim do processo social de educação.” (Azevedo, 1994, p.141), formulando a condição humana como prioridade de uma educação que permite ao ser humano reconhecer-se como tal apesar da sua ipseidade (Morin, 1999). Nessa medida, a componente antropológica da missão dos professores sai reforçada, pois “cabe-lhes ser construtores do futuro das pessoas.” (Rodrigues, 2016, p.161). Em linha com o autor citado, acrescentamos ainda a premissa relativa ao professor como alguém que “dá rosto ao futuro” (Baptista, 2005, p.43), complementando a ideia de compossibilidade na descoberta, a dois, de um mundo ainda por desvendar para ambos.

Relativamente a esta imprevisibilidade, e mesmo à sua errância, consideramos, com Michel Serres (1997, p.24) que “o jogo da pedagogia nunca se efectua a dois, viajante e destino, mas a três. O terceiro lugar intervém aí tanto como o limiar da passagem. Ora, nem o aluno nem o iniciador sabem muitas vezes qual o lugar ou o uso dessa porta.”

A função do pedagogo de hoje não é a do escravo que acompanhava apenas o filho dos nobres à escola, conforme refere Gaston Mialaret (1990). Não só não o é, como também, por oposição, representa a prática de um saber

construído em redor da fecundidade e da dinâmica de um diálogo que se projeta na relação pedagógica; uma viagem que, pela alteridade, forja a identidade dessa mesma interação. Esse processo desenvolve-se a partir de dois polos: a razão propriamente dita – a que organiza os saberes científicos –, assim como a que, fora de um enquadramento unicamente ligado ao raciocínio, indo buscar a sua essência às culturas, aos mitos, às artes, às religiões, aos contos e aos contratos, motiva a instrução e a educação de cada um, ajustando a diversidade à unidade (Serres, 1997). É este o processo de um novo nascimento.

Por via do autor citado, sublinhamos o enfoque prestado à questão da cultura em contexto educativo e dentro de uma racionalidade pedagógica abrangente. É por essa via, que retira do horizonte a economia enquanto infraestrutura de uma história lacerada em pequenos momentos, que se pode construir a própria continuidade da espécie humana, traçando uma história inesgotável pelo tempo à qual “a cultura fornece a única e profunda infraestrutura, porque ela e apenas ela, pela sua fraqueza, tem força para permanecer.” (Serres, 1997, p.104).

Relembrando, com Roberto Carneiro (2004), a capacidade que nos oferece a educação em torno daquilo que é a possibilidade de descoberta do âmago da alma humana por cada um, assumimos ainda outra premissa, inspirada em Emmanuel Lévinas (2007), relativa à concretização dessa realidade por meio de uma relação com um *outro* que nos interpela. O tesouro da educação residiria então numa dupla vertente – a de perscrutar a identidade humana através e com a via relacional do face a face em destaque. O que nos leva a destacar, deste modo, a ideia ligada à virtude geradora do laço com outrem, materializada, segundo a matriz levinasiana, na responsabilidade assumida em relação a este, independentemente de a nossa ação poder ou não despoletar consequências. Como aponta o autor citado, o comportamento de engajamento com o *outro* resulta do facto de que “o ser nunca é (...) a sua própria razão de ser (...)” (Lévinas, 2007, p.102).

Este pensamento converge igualmente no facto de a escola poder fazer florescer um conjunto de capacidades em potência, por parte dos alunos, mas que não controla, porém, na sua origem (Reboul, 2012). Pelo que, esta virtude representa o corolário de uma pedagogia que, apostando na qualidade das relações à luz de pressupostos éticos referentes à alteridade, permite à escola

estabelecer-se como espaço de hospitalidade (Baptista e Azevedo, 2014). Por conseguinte, afirmamos igualmente, com Savater (2016, p.157), que “em todas as épocas e latitudes, é tratando hospitaleiramente quem necessita de ser assim tratado que somos realmente humanos.”.

Nesta linha, Joaquim Azevedo (2003, p.19) auxilia-nos na apreensão do traço de hospitalidade que habita nas escolas, relacionando-o com o seu potencial de abertura para a compreensão da alteridade numa matriz educativa. Ao se constituírem como casas de educação, “ocupadas no desenvolvimento de cada aluno e baseadas na relação humana entre seres adultos e crianças e jovens, são necessariamente estaleiros de humanidade (...).”.

Ao caracterizarmos a natureza antropológica do projeto educativo, conforme a argumentação apresentada em capítulos anteriores, consideramos a presente que, se assim o é, é também lógico que se pense a escola como lugar antropológico. Isto, porque existem neste tipo de lugares “sinais concretos de humanidade” (Baptista, 2007, p. 244). Neste espaço ético reconfigurado que a escola constitui face à experiência da exclusão e da autocracia do *eu* do mundo fragmentado encontramos a possibilidade de vivência da hospitalidade, traduzindo um novo tipo de pensamento “alicerçado numa razão sensível e que, nessa medida, sustenta o exercício da responsabilidade e do compromisso exigidos, imperativamente, pelo tempo que vivemos.” (Baptista, 2007, p.271).

É em função disso que, juntamente com a mesma autora, enfatizamos a premência em emprestar um *rostro* à escola, fazendo-a construir-se por referência a um lugar onde a aprendizagem do pensar e sentir se possa realizar através de uma filosofia do encontro humano e da descoberta. Contrariando a liquidez dos laços sociais apontada por Zygmunt Bauman (2006), radicada ela mesma no desaparecimento dos habituais espaços de encontro, decorre o dever de contrariar a premissa segundo a qual o *outro* é uma ameaça, caminhando-se, por conseguinte, em direção a uma escola que toma a seu cargo o florescimento e preservação dos vínculos sociais – um lugar com identidade.

Esta hospitalidade condicional e tendencialmente finita convida-nos a constatar que o mundo atual não é mais do que um produtor de laços sociais líquidos no seio de espaços para os quais podemos convocar a noção de “não-lugares” já descrita. Ela mesma decorre de uma cultura que esmaga qualquer capacidade de desenvolvimento de relações a longo prazo e em que

os intervenientes possam desenvolver traços de alteridade. É nessa medida que observamos que o progressivo “afastamento da nova elite global em relação aos seus antigos engajamentos com o *populus* local e o crescente hiato entre os espaços vivos/vividos dos que se separaram e os espaços que foram deixados para trás é comprovadamente o mais seminal de todos os afastamentos sociais, culturais e políticos associados à passagem do estado “sólido” para o estado “líquido” da modernidade.” (Bauman, 2006, p.127).

Doravante, a escola tem de construir-se como lugar de acolhimento e partilha, um espaço que se constitui como lugar de aprendizagem através da dilatação do universo do *eu* e do *outro*, só possível por um vínculo de hospitalidade entre sujeitos que funde um espaço relacional (Perazzolo, Pereira, Cappellano dos Santos e Ferreira, 2014).

Recordando que a hospitalidade se refere “a um modo fundamental de ser-se pessoa, *sendo com e para o outro* em comunidades de solidariedade e justiça.” (Baptista e Azevedo, 2014), destacamos, com os autores, justamente esta última característica para a aproximar de forma intrínseca da vida escolar, nomeadamente no campo de uma pedagogia que, partindo de uma perspetiva de responsabilidade, aciona intencionalmente relações interpessoais no sentido de um aperfeiçoamento do ser humano e da sustentabilidade do desenvolvimento deste. O que passa necessariamente por “tornar visível o poder do outro.” (Baptista, 2007, p.248).

Em rota de colisão com o mundo e a sua cultura dominante, na qual o individualismo representa a prática mais usual, acompanhamos o pensamento de Miguel Santos Guerra (2011) na consolidação de uma educação democrática, contrária ao que as aspirações neoliberais promovem, propondo no seu lugar uma cultura que, promovendo a solidariedade, a ajuda e a paz social, possa fazer da escola uma instituição onde se ajude a crescer. Crescer, não esmagando o *outro*, mas, construindo o seu caminho tendo por base, convocando Emmanuel Lévinas (2007), a prática de uma hospitalidade que constitui a condição primordial para toda e qualquer aprendizagem (Serres, 1997).

A partir deste ponto de vista, mas acrescentando-lhe a componente de um organismo vivo no seio do qual se aprende por via da hospitalidade atrás descrita, chegamos à ideia de uma instituição, ela mesma com *rostro*: “A escola deve ser um espaço de vivência dos valores. Só desta forma pode educá-los

institucionalmente.” (Duart, 1999, p.147). Assumindo-se como espaço privilegiado de encontro, de discurso e de ação por meio das características da *polis* da Antiguidade, este organismo vivo deverá ser um lugar “onde os homens assumem uma aparência explícita, ao invés de se contentar em existir meramente como coisas vivas ou inanimadas.” (Arendt, 2001, p.249).

Estamos diante da forma pela qual a escola pode pôr fim à sua tendência em reproduzir e acentuar desigualdades, contrariando aquilo que preconiza. Para tal, consideramos pertinente pensar a escola a partir da ideia de um projeto de sociedade. Algo que promova a valorização de cada um, mas que ajude também na de todos, privilegiando a vida e o elo entre todos quantos a partilham.

É esta a missão da escola enquanto lugar de hospitalidade. Uma escola que vê para além da transformação dos jovens em alunos a adicional transfiguração destes em pessoas.

Conclusão

O processo de revisão bibliográfica desenvolvido nesta primeira parte permitiu-nos encontrar algumas chaves de leitura fundamentais para efeitos de estudo empírico, designadamente no que se refere à conceção da educação como projeto antropológico, perspetivando-a como um direito humano universal, com tudo o que tal possa implicar em termos de mudança paradigmática ao nível das políticas públicas e, de modo particular, ao nível dos modos de organização e gestão das escolas.

Do ponto de vista antropológico, sobressaem linhas de interpretação indexadas a uma visão humanista de carácter relacional, segundo um posicionamento de responsabilidade para com o *outro* que deverá ser, conseqüentemente, plasmado numa prática de hospitalidade. Neste sentido, a escola surge-nos valorizada como lugar antropológico ou lugar de hospitalidade.

Em suma, como pudemos constatar, as metas da educação para o século XXI encontram o seu suporte numa visão humanista da educação. Neste entendimento, a aprendizagem possui um alcance temporal amplo, ao longo do qual o sujeito se deverá construir a ele próprio e em relação com o *outro* num permanente diálogo com elementos como a criatividade, a igualdade e a democracia. Por conseguinte, da perspetiva antropológica e ética desses objetivos decorre um conjunto de implicações que, focadas numa nova abordagem organizacional, não esquece as dimensões de ordem curricular e de responsabilidade profissional docente.

São estes, no essencial, os eixos teóricos que sustentam o estudo empírico apresentado na segunda parte, referente a uma comunidade educativa em concreto e de modo a perceber em que medida as exigências antropológicas e éticas referidas se manifestam na vida das nossas organizações escolares.

2ª PARTE

A ESCOLA COMO LUGAR DE HOSPITALIDADE

Introdução

Esta segunda parte é dedicada à justificação, descrição e análise do estudo empírico, tendo como base de referência uma organização escolar muito concreta, aqui designada por “Escola M”. Em articulação com as preocupações anteriormente mencionadas, pretendeu-se compreender em que medida as organizações escolares funcionam como autênticos lugares antropológicos, isto é, como lugares históricos, identitários e relacionais, pautados por uma cultura de hospitalidade.

Neste sentido, começamos pela justificação da opção metodológica, fundamentando a escolha por um estudo de caso, desenvolvido e analisado à luz de um paradigma fenomenológico e interpretativo, visando “estudar o que é particular, específico e único.” (Natércio Afonso, 2014, p.74).

Tal como será explicitado, em termos de estratégia de investigação, a par da análise documental e da observação direta, foi privilegiada a inquirição de atores, tentando perscrutar as perceções que os sujeitos desenvolvem no âmbito das suas vivências no seio da organização.

Assim, o primeiro capítulo refere-se à justificação da opção metodológica, apresentando as questões e os objetivos da investigação, a estratégia de desenvolvimento e os critérios de apresentação e de discussão de dados.

Num segundo capítulo contextualiza-se a pesquisa, procedendo, para tal, à análise do setor do ensino artístico em Portugal, o âmbito em que se insere a organização estudada, bem como à sua caracterização socioterritorial e ao seu retrato organizacional.

No terceiro capítulo, referente à descrição e discussão dos dados, procurámos realizar uma triangulação dos mesmos, tentando “analisar a realidade social a partir do interior da consciência individual e da subjetividade,

no contexto da estrutura de referência dos atores sociais, e não na estrutura de referência do observador da ação.” (Afonso, 2014, p.34), entendendo ser esta a perspectiva mais ajustada ao nosso estudo.

Como dissemos, em termos de técnicas de investigação foram privilegiadas a análise documental e a inquirição de atores, complementadas com “notas de terreno”, recolhidas no âmbito da observação direta, dado que o investigador assume neste processo um duplo papel. O de autor e, simultaneamente, o de ator integrado na organização em estudo. Reconhecemos que esta posição do investigador em relação ao contexto estudado comporta riscos, mas também vantagens, dado que se pretende um estudo intensivo e de proximidade.

No seguimento deste *design* metodológico, primeiramente são analisados os documentos referentes ao plano normativo e regulador da instituição, em termos de missões, valores e planos de ação. Seguidamente, identificam-se e analisam-se algumas práticas educativas desenvolvidas pela escola, tentando compreender de que forma se concretizam, ou não, os valores e objetivos assumidos. Finalmente, procurou-se ir ao encontro dos atores envolvidos (professores), escutando a sua palavra numa lógica de diálogo e de interação com os intervenientes.

Por último, esta segunda parte finaliza com um conjunto de conclusões referentes ao comportamento institucional, profissional e pedagógico da escola enquanto lugar antropológico e, nessa medida enquanto organização ética.

1. Justificação da opção metodológica

1.1. Questões e objetivos da investigação

Recordamos que a questão norteadora desta investigação se prende com a intenção de compreender de que modo a escola se organiza enquanto organização ética, o que, no contexto da nossa problematização e tal como foi dito inicialmente, é o mesmo que procurar saber em que medida a escola funciona como lugar antropológico ou lugar de hospitalidade

Tratou-se, portanto, de tentar desocultar os eixos de funcionamento organizacional que nos permitem qualificar a cultura organizacional da escola enquanto lugar de realização do projeto antropológico, logo, enquanto comunidade relacional por definição e por desígnio social e humano.

Neste sentido, para efeitos de estudo empírico, elegemos como objetivos fundamentais os seguintes:

1º - Identificar e analisar as missões, os valores e as prioridades estratégicas da escola, tendo por base o que se encontra expresso nos respetivos documentos organizacionais (PEE, RI, PAA, AP e HT);

2º - Identificar e analisar práticas pedagógicas expressivas das missões, dos valores e das estratégias enunciadas;

3º - Identificar e analisar as perceções dos atores sobre as missões, os valores, as prioridades estratégicas e as práticas pedagógicas de referência.

Conforme será explicitado posteriormente, para efeito de análise e discussão dos dados, estes objetivos funcionaram como categorias matriciais, tendo sido oportunamente desdobradas em subcategorias, em conformidade com os significados emergentes do processo de pesquisa.

1.2. Estratégia de desenvolvimento

No seguimento dos objetivos enunciados, o desenvolvimento da pesquisa obedeceu a um *design* metodológico subordinado a um paradigma interpretativo, tendo por base um estudo de caso.

Para este efeito, visando estudar o funcionamento de uma comunidade educativa em concreto, optámos por uma escola do ensino especializado artístico (música), situada no interior/centro do país. As razões desta escolha prenderam-se com a possibilidade de realizar nesta organização um trabalho de campo mais aprofundado e eficaz devido à proximidade geográfica relativamente à nossa área de residência e, igualmente, em virtude do vínculo laboral que a ela nos liga.

Por outro lado, tratando-se de uma escola do ensino artístico, esta organização assume características particulares ao nível do seu ideário antropológico, da sua missão pedagógica e da sua identidade organizacional, facto que nos pareceu relevante face aos objetivos de estudo.

No que concerne ao método de investigação, seleccionámos a modalidade de estudo de caso, uma vez que quisemos abordar uma realidade específica, alinhando-nos, para efeitos de análise de dados, com um paradigma interpretativo. Isto, assumindo a educação como um “sector específico da atividade humana (...) no seio da qual se produzem os questionamentos particulares, os objetos de estudo e as narrativas científicas próprias das diversas ciências sociais.” (Afonso, 2014, p.14), envolvendo necessariamente uma dimensão de compreensão e interpretação no seu estudo. Também designado por etnográfico, este paradigma constitui uma alternativa à tradição de investigação positivista face a outras formas de conhecimento. Nessa medida, a etnografia constitui um método de investigação que, por via do contacto direto, procura “entender o sentido que os sujeitos conferem à sua própria acção, enquadrando aquele sentido e esta acção nas suas condições sociais e materiais de existência.” (Silva, 2003, p.27).

Seguindo, pois, a modalidade de estudo de caso teorizada por Robert Stake (1994), de índole etnográfica, pretendeu-se conhecer e compreender uma plêiade de acontecimentos relativos às práticas pedagógicas e às perceções dos

atores. O que corresponde a classificá-la “como sendo um estudo aprofundado a fim de buscar fundamentos e explicações para determinado fato ou fenômeno da realidade empírica.” (Oliveira, 2012, p.55) – neste caso específico, a construção da escola enquanto organização ética e lugar antropológico.

Implicando familiaridade e distanciamento, e partindo simultaneamente da vulnerabilidade sensitiva do sujeito investigador que é também matéria observada, o estudo etnográfico consoma-se pela capacidade de transformar aquilo que é familiar num constructo estranho (Silva, 2003). Ainda assim, e como afirma Santos Guerra (2011), neste tipo de investigação importa que o observador não se distancie em demasia da realidade, sob pena de não perceber os significados que têm os seus protagonistas, nem tão pouco se aproxime excessivamente, porquanto estará a cair em imparcialidade. Isto, porque, convocando José Carlos Morgado (2016, p.62), o estudo de caso não pretende alcançar explicações acerca das situações observadas, mas, ao invés, “se direcionar sobretudo para a sua interpretação e compreensão e para deslindar os sentidos que os autores consignam às ações que aí desenvolvem.”.

Assumindo, portanto, a posição de investigador implicado, seguimos esta recomendação, assumindo e determinando à partida o grau de implicação na realidade desta escola à qual estamos ligados. A verdade é que, na condição de atores, foi neste âmbito que nos apropriámos dos modos de ser/estar dessa cultura, transformando-nos igualmente em parte implicada de todos os processos que aí tomaram lugar. Comportámo-nos assim como um sujeito que, sendo parte integrante das relações sociais que a investigação pretendeu compreender e interpretar, se auto-designou como seu instrumento principal (Silva, 2003).

O estudo foi assim desenvolvido num contexto de proximidade e relatando o modo como a informação iria ser utilizada, mediante o consentimento informado da organização e dos participantes envolvidos.

Esta perspetiva vai ao encontro ao pensamento de Augé e Colleyn (2005), nomeadamente a forma como todas as ciências humanas reúnem, de forma quase sempre implícita, pressupostos antropológicos. Foi também em função disso que firmámos um compromisso ético em sintonia com as determinações inscritas na Carta Ética da Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação

(SPCE, 2014), assim como as que figuram no Código de Ética e de Conduta da Universidade Católica Portuguesa (2015), designadamente no seu artigo 11º.

Em alinhamento com estas orientações, procurámos salvaguardar a dignidade da pessoa humana, assim como respeitar a justiça, a honestidade e a integridade, à luz de uma ética relacional e situada. Como tal, da nossa parte, constituiu sempre uma preocupação central a explicitação de objetivos e procedimentos junto dos participantes, de modo a que o seu consentimento fosse efetivamente um “consentimento informado”.

Pretendendo estudar as dinâmicas institucionais, profissionais e sobretudo pedagógicas da organização utilizámos três técnicas de recolha de dados, com os respetivos instrumentos e articuladas numa lógica de triangulação: a) análise documental; b) inquirição direta de atores, por meio de entrevista semiestruturada (Anexo II), c) observação, adotando um diário de bordo com guião (Anexo V).

O primeiro passo foi justamente analisar o conjunto dos documentos oficiais da escola: o Projeto Educativo de Escola, o Regulamento Interno, o Plano Anual de Atividades, a Apresentação da Escola e o Historial da Escola. A sua leitura foi realizada em função de uma categorização prévia, tendo por base os objetivos enunciados, em torno de três categorias – (1) valores enunciados, (2) missões e (3) prioridades estratégicas –, posteriormente desdobradas nas subcategorias (1) relação, (2) hospitalidade, (3) desenvolvimento humano, (4) cidadania, (5) cooperação/colaboração, (6) desenvolvimento organizacional, (7) identidade e história e (8) sucesso, em conformidade com os significados que emergiram no processo de pesquisa.

De seguida, procurámos identificar um conjunto de práticas pedagógicas desenvolvidas pela escola que pudesse servir de barómetro da categorização realizada no primeiro momento. Estas foram: *Masterclasse, Workshop, Concerto, Festival, Reuniões de Trabalho, Dinâmicas de Avaliação, Concerto Pedagógico, Estágio de Orquestra, Recital Final, Curso de Verão*.

Assim, no quadro de uma observação participante não estruturada, foi nesta altura que a nossa presença/observação se fez sentir no terreno, uma vez que estivemos presentes em todas essas atividades, seja como atores ou na qualidade de observadores.

Tomámos nota, no diário de bordo (com guião – Anexo V) de dados referentes, por exemplo, a princípios motivadores da ação no domínio das práticas pedagógicas, bem como de factos e fenómenos ligados a comportamentos específicos dos diferentes atores presentes. Ao repertoriar os dados, anotámos um conjunto de variáveis de contexto e de comportamento que complementaram a elaboração de notas em si mesma. Deste modo, dos fatores contextuais constaram o local, a altura do dia e os motivos que explicaram a presença, bem como eventuais circunstâncias específicas. Dos fatores comportamentais destacámos o tipo de atividades desenvolvidas, assim como a sua repercussão na comunidade; a forma de estar, traduzida em preocupações específicas na forma de ser e agir; as interações entre os observados.

Na qualidade de investigador implicado e próximo, privámos com alunos, professores, pais, funcionários e outros membros da comunidade escolar, o que nos permitiu, mediante a grelha de observação constante do Anexo referido (V), aferir da correspondência entre aquilo que o plano normativo enuncia e a realidade em si, nomeadamente em termos de cultura relacional.

No que diz respeito à inquirição direta de atores, optámos pela modalidade de entrevista semiestruturada, com guião (Anexo II), aplicando-as individualmente a seis professores, escolhidos em função de uma amostra significativa (e não estatística) que se pretendeu heterogénea no que concerne aos anos de experiência na instituição e no ensino, ao respetivo grupo disciplinar e às funções desempenhadas na escola. Sendo o mais utilizado em investigação social (Quivy e Campenhoudt, 2013), este tipo específico de instrumento adequou-se à modalidade do estudo de caso na medida em que, mantendo uma linha pautada por um razoável grau de liberdade dos entrevistados, permitiu “obter material pertinente para compreender, ou mesmo justificar, não só os discursos dos atores, mas também algumas atitudes e comportamentos que assumem nos seus contextos de trabalho.” (Morgado, 2016).

Por outro lado, visando assegurar o anonimato dos intervenientes, que foram sempre devidamente esclarecidos para efeitos de consentimento informado, como foi dito, e tendo como pano de fundo uma racionalidade dialógica, o fio condutor dado às entrevistas por meio do guião e da interação com os interlocutores acabou por nos fornecer elementos determinantes, conforme será explicitado.

1.3. Critérios de apresentação e discussão de dados

À luz do paradigma fenomenológico, o procedimento adotado para efeitos de análise e discussão dos dados recolhidos seguiu a categorização previamente enunciada. Ou seja, a escolha dos meios de análise que serviriam de guia para a interpretação do material compilado foi realizada em função do objeto de estudo e dos objetivos traçados (Morgado, 2016). Para a apresentação dos dados, optou-se pela utilização de quadro sinóticos, ao mesmo tempo que se procurou dar destaque aos fragmentos de discurso dos participantes, de modo a valorizar a palavra dos atores inquiridos, em articulação com os resultados da análise documental e das notas de campo.

Desta forma, quisemos, também aqui, evidenciar a categoria de hospitalidade tal como nos é proposta por Baptista (2007, 2014, 2016), ou seja, valorizando o acolhimento da palavra do *outro* à luz do paradigma de alteridade de inspiração levinasiana. Convocando uma vez mais Natércio Afonso (2014), destacamos a importância de, à medida que construíamos o discurso científico, ir avaliando a qualidade dos dados obtidos antes de o encetar, aferindo da sua fidedignidade¹ (ou seja, se se tratava ou não de informação obtida sem manipulação dos diferentes elementos que lhe deram corpo); da sua validade, alusiva à conformidade do tecido informativo relativamente ao novo conhecimento que pretendíamos produzir; e da sua representatividade, ligada, naturalmente, ao grau de representação dos participantes da nossa amostra e dos contextos escolhidos em função da cultura organizacional onde tomou lugar a pesquisa².

Como foi dito, as categorias de análise foram oportunamente desdobradas em subcategorias que delas decorreram e que simultaneamente as alimentaram. Ou seja, o processo de categorização surgiu na sequência de uma leitura dos dados “na procura de regularidades e padrões (...)” (Bogdan e Biklen, 1994, p.221) que nos permitiu “transformar todo o texto em unidades de

¹ Morgado (2016), embora não a refira como regra, designa esta etapa como “fidelidade”.

² Segundo Bardin (2014, p.123), pela regra da representatividade verifica-se o rigor da amostra, destacando-se o facto de esta ser ou não uma parte representativa do universo inicial.

significação, ordenando os dados de uma forma lógica e resumida.” (Morgado, 2016, p.111). Atentou-se igualmente na possibilidade de se poderem aplicar critérios de ordem semântica (categorias temáticas), sintática (verbos, adjetivos), lexical (classificação das palavras segundo o seu sentido), e expressiva, o que viria a ser fundamental para a identificação de mais categorias aquando da análise dos dados relativos à inquirição dos atores (Bardin, 2014, pp.145-146).

Nessa medida, a forma encontrada para a leitura destes dados passou pela elaboração de quadros sinóticos onde a informação obtida por meio das diferentes técnicas pudesse ser compilada, realizando-se logo de seguida uma análise do material incluído, individualmente, em cada uma das subcategorias. Convém destacar que, seguindo os procedimentos éticos requeridos para uma pesquisa deste tipo, a Direção Pedagógica da escola tinha conhecimento da realização deste estudo desde o início do ano letivo 2016/17, consentindo o acesso aos documentos oficiais, assim como aos diferentes espaços e atividades da instituição (Anexo IV). Contudo, no plano dos documentos referidos, destacámos fragmentos com a capacidade de ilustrar e preencher a categorização proposta, preservando, dentro do possível, o anonimato da escola. Decidimos ilustrar cada subcategoria através de um exemplo descritivo. Isto, produzindo quadros sinóticos individuais para cada um dos documentos consultados, de forma a tornar mais clara a incidência de certas subcategorias.

Dessa forma, o conhecimento produzido consistiu numa “*leitura*, uma construção interpretativa singular, resultante do contato entre aquele contexto empírico particular e o olhar, também específico, daquele investigador concreto.” (Afonso, 2014, p.126). Tratou-se de um processo de organização sistemática do material acumulado durante o trabalho de campo, tendo em vista a sua compreensão por parte do sujeito investigador (Bogdan e Biklen, 1994). Por outro lado, este processo permitiu tratar de uma forma organizada um conjunto de informações que, à semelhança do que aconteceria com as entrevistas semiestruturadas, ostentava algum teor de complexidade (Quivy e Campenhoudt, 2013). Foi este o momento de, pela indução, se gerarem afirmações (análise), criando-se, para além disso, bases de evidência para estas (fragmentos descritivos). Seguimos para tal uma análise de conteúdo descrita como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das

mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.” (Bardin, 2014, p.44).

Passámos posteriormente, no ponto das práticas pedagógicas de referência, à sua leitura a partir de quadros sinóticos, descrevendo-as no plano dos objetivos, dos conteúdos e das atividades realizadas. Através da inferência ultrapassámos uma primeira etapa relativa à descrição para chegar à fase de interpretação (Bardin, 2014). Por meio da análise de conteúdo chegámos, pois, a uma representação dos conteúdos e das mensagens, possibilitando um “avanço fecundo, à custa de inferências interpretativas derivadas dos quadros de referência teóricos do investigador, por zonas menos evidentes que constituem o referido *contexto de produção*” (Amado, 2000, p.54, apud Morgado, 2016, p.106). Num terceiro momento, efetuámos a leitura das entrevistas realizadas aos atores obedecendo aos critérios presentes na Carta Ética (SPCE, 2014). De salientar que, neste processo, foram cumpridos todos os requisitos éticos, tendo sido salvaguardado o anonimato, através da devida codificação. Após a transcrição das entrevistas, procedemos à elaboração de quadros sinóticos (um para cada uma das categorias).

No âmbito de um trabalho de natureza qualitativa, como o nosso, “o trabalho de escrita não pode ser separado do processo analítico.” (Afonso, 2014, pp.130-131), o que é corroborado pela necessidade de valorização da análise e interpretação em todo o processo de investigação, sobretudo de forma mais sistemática após a fase de recolha de dados (Morgado, 2016). Foi justamente nesse sentido que situamos o aparecimento das duas subcategorias já referidas.

Assumiu-se crucial ler e comparar com a informação adquirida por via do plano normativo e da observação de práticas pedagógicas todo o tipo de testemunhos obtidos através dos próprios atores, registando o grau de ênfase prestado a cada um dos itens em análise. Foram sublinhadas questões como a natureza da relação pedagógica, o tipo de centralidade verificado na sala de aula, assim como outras mais voltadas para a ideia de educação enquanto fonte de virtudes antropológicas e éticas. Finalmente, foi feito o cruzamento dos dados obtidos através das três técnicas de investigação e que nos permitiu caracterizar e desvelar os fatores que contribuem para a construção da escola enquanto organização ética.

2. Contextualização da pesquisa

2.1. Ensino artístico em Portugal

Como foi dito, a comunidade educativa que serve de caso de estudo insere-se no ensino especializado artístico, assumindo como tal uma configuração organizacional com algumas particularidades que acentuam a sua configuração socioantropológica. Nesse sentido, importa compreender a especificidade do ensino artístico, tendo por base a realidade do nosso país.

O espaço da educação artística no quadro do sistema educativo português resulta de um processo histórico de afirmação e expansão que a LBSE (Lei de Bases do Sistema Educativo) vem legitimamente consagrar em 1986. Denotando as implicações positivas desta natureza de ensino no que toca às faculdades de relação e de solidariedade, para além da capacidade criativa inerente, este documento foi fundamental no reconhecimento do valor educativo da arte por meio da “convicção de que a educação artística, pela sua própria natureza, confronta o homem consigo mesmo, coloca a questão central do seu eu e da sua expressão, da comunicação e da relação.” (Azevedo, 1994, p.245).

Empreendendo uma retrospectiva histórica relativa a esta temática (no campo musical), importa desde logo sublinhar que ao pensarmos na forma de conceber a formação e simultaneamente o exercício da atividade de músico devemos estar conscientes da enorme teia de fatores de ordem histórica, social, cultural, tecnológica, profissional e organizacional (eles mesmo imanentes de pressupostos ideológicos, filosóficos e estéticos) que desde os primórdios da Idade Média até ao início do século XXI a têm influenciado.

O conceito de Conservatório enquanto lugar de formação musical surge no século XVII, em Itália (Veneza e Nápoles), no seguimento de uma primeira conceção relativa a uma escola específica no domínio da música protagonizada pela Igreja Católica durante o período da Idade Média. Por conseguinte, estas instituições nascem inicialmente no interior de espaços de acolhimento para crianças órfãs (*Ospedali*), expressando a crença associada ao papel social e

educacional da música no seio da sociedade italiana da época; daí irá resultar a sua constituição como importantes polos de dinamização de todo um conjunto de acontecimentos culturais.

Entre os finais do século XVIII e ao longo de todo o século XIX, a cultura italiana, ao nível da produção e do consumo musicais, predomina na vida musical portuguesa. O culto tripartido relativo à ópera, bem como à música italiana e aos próprios músicos oriundos de Itália, tem expressão no aparecimento do Teatro Nacional de S. Carlos (1793), do Teatro Nacional de S. João (1798) e, posteriormente, o Teatro Nacional D^a. Maria II (1846).

Já no campo do ensino, a cultura sacra representa por esta altura o principal polo de formação, com destaque para o Seminário de Música da Patriarcal (fundado em 1713 por D. João V) e as restantes capelas musicais das dioceses, cujo papel consiste em providenciar a formação necessária à produção de música para fins litúrgicos.

Em 1833, é criado por Decreto um modelo de escola de música no interior da Casa Pia, próximo do italiano, e que funcionará como núcleo do futuro Conservatório de música que D^a. Maria II irá fundar em 1835. Nessa medida, nesta primeira fase “estamos, portanto, mais próximos do modelo filantrópico dos conservatórios italianos dos séculos XVII e XVIII do que do tipo de escola de musical laica (...)” (Cymbron e Brito, 1992, p.144), considerando para tal a referência que constituirá mais tarde o Conservatório de Paris. Inicialmente composto por um quadro de professores com uma formação essencialmente sacra, o impacto da renovação que lhe coube enquanto instituição tardou a sentir-se, apesar do cosmopolitismo do seu primeiro diretor – João Domingos Bontempo (1775-1842).

No âmbito da reforma de Passos Manuel, subsequente à Revolução Liberal de 1834, é criado em 1838 o Conservatório Geral de Arte Dramática (copiando o modelo francês). Nele, integram-se a Escola de Música (o antigo Conservatório adstrito à Casa Pia), a Escola de Declamação e a Escola de Dança. Verificamos que a maior preocupação no que toca à missão da escola e dos professores, nesta fase, foi no sentido de se elaborarem métodos e compêndios, assim como de se procurar profissionais que pudessem conservar na memória as obras dos músicos da própria escola.

Após um século turbulento no que toca ao enquadramento do ensino da música no panorama nacional, com a passagem do setor para o campo das Belas Artes, o século XX abre o espaço para uma primeira reorganização (1901) dos estudos ministrados no Conservatório Nacional, a que se seguiu, em 1919, uma reforma pelas mãos de Vianna da Motta (1868-1948) e Freitas Branco (1890-1955) (entre outros). Esta última procedeu à modernização do ensino, atualizando os programas e fazendo convergir os métodos pedagógicos no sentido de um aperfeiçoamento da cultura musical dos músicos portugueses; a título de exemplo, o currículo passaria a incluir as disciplinas de Ciências Musicais e Estética.

Nesta época, surge igualmente o Conservatório de Música do Porto (1919), aproximando-se (após um curto período entre 1917 e 1919) do modelo de Lisboa até no campo da envolvimento da escola com a comunidade envolvente no domínio das realizações culturais. É em função disso que reconhecemos, com António Ângelo Vasconcelos (2002, p.55) que “no que se refere à organização, estas escolas sempre aliaram, em termos de formação e ensino, a criação, a produção e a difusão musicais, quer numa perspectiva estritamente pedagógica, de reconhecimento e visibilidade pública, quer como pólos de desenvolvimento artístico, a que está associada “alguma superioridade” na educação dos públicos.”.

No entanto, apesar da manifesta procura da aprendizagem no domínio da música, a resposta tarda a revelar-se por força de um modelo de organização que, sob o ponto de vista curricular e pedagógico, ainda hoje não consegue atender à heterogeneidade do território, do desenvolvimento do mercado de trabalho e da própria forma de apreciação musical. É por isso compreensível que continuem a florescer, hoje em dia, estruturas de instrução musical populares com propósitos pedagógicos (bandas filarmónicas, tunas musicais e coros amadores) que caminham no sentido de uma promoção do ensino da música ao nível local, prefigurando-se como substitutos das instituições direta ou indiretamente dependentes do estado.

Sob o ponto de vista político e administrativo, importa destacar alguns documentos fundamentais no quadro do ensino artístico, alavancas para outras tantas reformas: Decreto n.º 18:881 de 1930, a Experiência Pedagógica de 1971, o Decreto-Lei n.º 310/83 e o Decreto-Lei n.º 344/90.

Em termos organizacionais, há que destacar a harmonização do setor de acordo com os modelos dos ensinos básico e secundário, introduzida pelo Decreto-Lei de 1983, assim como a criação das Escolas Superiores de Música de Lisboa e do Porto, inseridas no Ensino Superior Politécnico. Este mesmo documento vem por consequência equiparar os docentes aos destes níveis de ensino. Igualmente no campo profissional, o documento de 1990 regulamenta (entre outros) a existência de professores especializados para o ensino vocacional.

Do ponto de vista pedagógico, a Experiência Pedagógica de 1971 vem trazer uma uniformização dos anos de aprendizagem para os diferentes instrumentos musicais, pondo termo a uma diferenciação em termos de duração e de cursos superiores (anteriormente existentes apenas para Canto, Piano, Violino, Violoncelo e Composição). Como vimos, em 1983 dá-se a adaptação da formação de acordo com a estrutura pedagógica do ensino regular, o que significou também a separação da formação secundária relativamente à formação superior no que toca às instituições de ensino. É igualmente nesta altura que os planos de estudos passam a contemplar três regimes de frequência; integrado, articulado e supletivo.

No contexto da adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia, são criadas paralelamente as Escolas Profissionais (Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de janeiro), operando um processo de qualificação dos recursos humanos do país e, pela sua distribuição no território, uma promoção das zonas exteriores aos grandes centros urbanos.

Posteriormente, os Despachos n.º 17932/2008, de 24 de junho n.º 12 522/2010, de 3 de agosto, vêm regular o apoio financeiro no âmbito do ensino especializado (privado) da Música, nomeadamente os montantes a atribuir no âmbito de contratos patrocínio celebrados entre o Estado e os estabelecimentos de ensino particular e cooperativo. Tal corresponde a uma ação de expansão da oferta educativa do setor especializado artístico, assim como a uma reconfiguração do mesmo em função de uma harmonização com o ensino regular.

Mais tarde, a Portaria n.º 225/2012, de 30 de julho, vem reformular o curso básico de Música, Dança e Canto Gregoriano dos 2º e 3º ciclos de ensino, assim como aprovar os respetivos planos de estudos e estabelecer o regime de

organização das Iniciações em Dança e Música (1º ciclo do Ensino Básico). Paralelamente, a Portaria n.º 243-B/2012, de 13 de agosto, enquadra a mesma legislação no âmbito dos cursos secundários. Ambas pretenderam agir no sentido da flexibilização na construção de percursos formativos.

Mais recentemente, a Portaria 223-A/2018, de 3 de agosto, assim como a 229-A/2018, de 14 de agosto, vieram revogar a Portaria anteriormente referida, regulamentando a oferta dos cursos artísticos especializados de nível básico e secundário (nomeadamente na área da Música), tomando como referência a matriz curricular-base que consta do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. O documento aponta para um desenvolvimento da autonomia e da flexibilidade curricular atribuída às escolas deste ramo de ensino, definindo a partir do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória as regras e procedimentos que sustentam a conceção e a operacionalização do currículo, assim como a avaliação e a certificação das aprendizagens.

Não obstante todo este processo adaptativo e as múltiplas transformações de que tem sido objeto no que toca à investigação (musicologia, etnomusicologia e sociologia da música), aos modos de produção, de fruição e de difusão, o facto é que a veia normativa provinda da administração deste subsistema de ensino não tem permitido às escolas, por meio dos diferentes projetos educativos e artísticos, transformar-se em polos de desenvolvimento a uma escala local, regional ou até nacional. Como tal, uma das características mais comuns é a representação assaz generalizada de que este é um meio onde não existem verdadeiras políticas de ensino articuladas de forma sustentável entre as escolas e a administração central. Ora, podemos afirmar, com António Ângelo Vasconcelos (2002), que tal resulta sobretudo do confronto entre um paradigma que pretende uma uniformização por via de uma cultura administrativa e burocrática, e outra, que vem reivindicar a existência de um território específico.

É também por via dessa dualidade que o autor caracteriza o modelo de burocracia organizada subjacente à organização que o Conservatório corporiza ainda hoje:

Uma escola como o conservatório de música encontra-se na coexistência e no confronto entre dois modelos: um oriundo da época

industrial, assente na especialização das tarefas, na hierarquia, na divisão e compartimentação do trabalho, na formalização dos procedimentos e comportamentos; um segundo modelo emergente, em que o paradigma se situa num outro modelo de racionalidade, onde predomina o funcionamento fragmentado, o informal, os princípios, o indivíduo e a individualidade em desfavor das regras e da impessoalidade, a polivalência e o desenvolvimento de projectos em vez de uma divisão especializada do trabalho.

(Vasconcelos, 2002, p.148)

Apesar deste imbricado processo de relação entre forças antagónicas, o ensino artístico (e, naturalmente, o português) encontra-se numa fase de expansão e, diríamos mesmo, inclusão *vis-à-vis* os demais setores de ensino, gozando hoje de uma projeção em termos sociais e políticos que, ainda que não o coloque no topo da agenda das prioridades, o vê como motor fundamental para um desenvolvimento individual e coletivo a uma escala holística.

Posto isto, a especificidade das escolas do ensino artístico, vertida, entre outros, numa forte componente de ensino individual que mais facilmente nos remete para a ideia de *face a face* preconizada por Lévinas (2007) é de particular interesse para o nosso estudo, uma vez que consideramos, com Edgar Willems (1970, p.30), que “é preciso, através da música, alcançar o homem nos seus valores vitais.”.

As características deste subsistema permitem-nos, pois, compreender os traços específicos que marcam as missões, os valores e as prioridades estratégicas da comunidade em estudo, sem que tal retire a identidade inerente a uma escola com as mesmas responsabilidades do sistema de ensino em geral.

2.2. Caracterização socioterritorial

A identidade de cada escola está em estreita relação com a forma pela qual esta é capaz de se refletir na comunidade em que se insere. Aludimos, por conseguinte, a uma visão sociocomunitária da escola, ligada à regulação autónoma da mesma. Nesse sentido, esta é uma perspetiva que dá conta “das dinâmicas activas de regulação, fruto da liberdade e da responsabilidade dos actores sociais concretos, individuais e colectivos, que são fontes e construtores dessas regulações que sustentam a mudança social e a procura do bem comum (do valor público educacional).” (Azevedo, 2011, p.196).

A escola em estudo situa-se na região centro do país, no interior. Através do cruzamento de dados oriundos de duas fontes fundamentais, nomeadamente a PORDATA (Base de dados Portugal Contemporâneo) e a Carta Educativa do Município, foi possível obter um vasto leque de informações relevantes para a caracterização do município. Sob o ponto de vista demográfico, o município, com uma superfície de 507,1 km² e 25 freguesias, insere-se na Região Centro – NUT³ II de Portugal, apresentando, segundo dados de 2015, uma população recenseada de 98129 habitantes num universo regional de 259615 (no âmbito do NUT correspondente).

A partir de uma análise dos dados disponibilizados, concluímos que ultrapassado o período compreendido entre os anos de 1991 e 2001, altura em que a variação percentual da população residente registou um acréscimo de 11,8%, a tendência atual vai no sentido de uma certa estagnação dos valores, ainda que contrariando as tendências mais negativas observadas nos últimos anos à escala nacional.

Em termos de população ativa (15 aos 64 anos), regista uma percentagem um pouco acima da média nacional, cifrando-se nos 66%. Porém, quando comparando dados de anos anteriores, observa-se, à semelhança do resto do país, um decréscimo da população com idade inferior a 15 anos, representando esta 14,4% do tecido populacional.

³ Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos

Estas características têm repercussão direta em vários aspetos, nomeadamente no aumento dos índices de envelhecimento, de dependência de jovens bem como de idosos, por oposição a uma taxa de natalidade ainda em recuperação. Em termos de emprego e de mercado de trabalho, verificamos desde logo que a percentagem da população ativa residente inscrita nos centros de emprego é de 8,1%, duas décimas abaixo do valor nacional. Ainda assim, quando comparados os dados dos últimos oito anos, observamos uma diminuição significativa dos índices relativos à percentagem da população beneficiária dos regimes de proteção social, de onde se infere uma certa redução das assimetrias socioeconómicas. De referir que, ainda no âmbito económico, a cidade apresenta um valor relativo ao indicador de poder de compra *per capita* ligeiramente inferior à média nacional, situando-se nos 96 pontos; já o NUT em que se insere regista um valor bem abaixo, na ordem dos 80.

No que toca à distribuição da população por setores de atividade, os dados demonstram que o setor terciário, respeitante a serviços, assume uma grande primazia no concelho. Com uma percentagem de 67,8% em relação ao total da população empregada, relega para segundo plano tanto o setor secundário (27,5%), como o setor primário (4,7%). É de notar que, de acordo com o Recenseamento Geral da População de 1981, vigorava no concelho uma conjuntura económico-social fortemente ligada à agricultura, pelo que o setor primário representava por essa altura 32,2% do total da população ativa. Das empresas com sede na região, destacam-se as que estão ligadas à Construção, no que respeita ao sector secundário, e as de Comércio por Grosso e a Retalho (estas as mais representativas) e Restauração no que respeita ao sector terciário.

No capítulo educativo, o concelho apresenta uma percentagem de 5,4% no que toca à taxa de analfabetismo (duas décimas acima do valor total nacional). A população residente, segundo o nível de instrução completo, caracteriza-se pelo facto de se concentrar maioritariamente no 1º Ciclo do Ensino Básico (25,7%), logo seguido do 3º Ciclo do Ensino Básico (18,1%), do Ensino Superior (17,8%) e do Ensino Secundário (16,4%).

No que toca à população estudantil, os dados de 2016 disponibilizados pela PORDATA relatam que os 21819 alunos que a compõem repartem-se pelo ensino não superior – 16940 e pelo ensino superior – 4879. Durante a presente

década, a tendência observada vai no sentido de um decréscimo da população estudantil em ambas as categorias de ensino (tal como se verifica no âmbito nacional), com o primeiro a sofrer uma variação negativa na ordem dos 4000 alunos e o segundo na casa dos 2000.

Relativamente aos estabelecimentos de ensino não superior, a rede pública, com os seus oito agrupamentos e 160 escolas (além das três escolas não agrupadas) cobre 78,7% das escolas existentes, enquanto a rede privada detém os restantes 21,3%. Apesar disso, tem-se registado nos últimos anos uma diminuição da oferta para os dois níveis iniciais – Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico – no setor público, uma vez que no primeiro se passou de um total de 56 para 47 escolas e no segundo de 68 para 54. Nos restantes níveis de ensino não superior, o número de estabelecimentos não tem sofrido variações.

Quanto ao ensino superior, existem atualmente sete estabelecimentos de ensino de cariz universitário e politécnico; quatro são públicos e três são privados. Observando a trajetória dos últimos dezasseis anos respeitante aos alunos matriculados nos ensinos Pré-Escolar, Básico e Secundário no concelho, verificamos desde logo que o ensino público recuou face ao ensino privado. Tal é constatado pelo aumento de 10% do número total de alunos da rede privada – 2961 – e pelo emagrecimento em cerca de 13% da população estudantil da rede pública – 13979. É de salientar que, contrariando a evolução dos restantes níveis de ensino, o Pré-Escolar da rede pública registou um aumento de 18,6% (1418 alunos), justificando em alguma medida a pequena desaceleração ocorrida no mesmo nível, mas no setor privado. Todavia, em todos os outros níveis ocorreu um aumento significativo do número de alunos do ensino privado, com destaque para o 1º e 3º Ciclos do Ensino Básico, onde a população chegou a duplicar.

Pese embora todo este conjunto de variações, o ensino público continua a representar o grosso de todas as matrículas – 82,5%, deixando os restantes 17,5% para o ensino privado. Voltando-nos para os alunos matriculados no ensino superior, os dados demonstram que esta é uma modalidade de ensino em expansão, já que dos escassos 992 alunos em 1990 se passou para um total de 4789 no ano de 2017. Neste caso, o ensino público reclama para si a maior quota de responsabilidade deste incremento em virtude de um crescimento que lhe permitiu receber, no ano transato, 4266 alunos; em 1990, eram apenas 697. Porém, se compararmos estes números com anos mais recentes, verificamos

(como vimos anteriormente) que também este setor registou uma quebra significativa no número de alunos.

No domínio do ensino particular e cooperativo, constatamos anteriormente que a sua oferta incide fundamentalmente na área da Educação Pré-Escolar, apesar de ser possível encontrar estabelecimentos de ensino orientados para os restantes níveis de ensino. Além disso, o Ensino Profissional está também presente no concelho através de quatro escolas, as quais garantem uma oferta formativa abrangente (nas áreas da informática, gestão, restauração, fotografia, comunicação, eletrotecnia, contabilidade, etc.).

Assumido como lugar estratégico de formação e organização no capítulo da educação musical, a escola em estudo é, igualmente nesta cidade, um tipo de escola onde é ministrada uma formação especializada no campo musical adstrito à cultura erudita de raiz ocidental, apesar da interseção de algumas tradições musicais exteriores a essa esfera. Insere-se no “Ensino Especializado de Música, ou Ensino Vocacional, o tipo de ensino não superior, dessectorizado e não obrigatório que se ministra em Conservatórios e em Academias de Música, regulamentado pelo Dec-Lei nº310/83 de 1 de Junho e legislação subsequente.” (Vasconcelos, 2002, p.22).

Após uma fase, próxima da sua fundação, em que se encontrava mais fechada ao meio, a escola (única instituição deste ramo na região até há cerca de dez anos) iniciou, sobretudo a partir do alargamento do setor por via da gratuitidade do regime de frequência articulado, uma política de expansão e abertura com visibilidade notória. Desde aí, a sua relação com instituições do ensino regular passou a ser mais efetiva, acabando assim por alinhar, em certa medida, as suas prioridades educacionais com as das restantes escolas. Foi por esta via que os valores da hospitalidade e do desenvolvimento humano transpuseram as fronteiras da escola, constituindo-se esta como um polo educativo de excelência apostado na formação de públicos e músicos.

Para além desta escola, na vertente musical, o Ensino Vocacional Artístico (privado) tem igualmente expressão através de outra escola oficial, voltada para a dança. Em ambas as instituições, os cursos (iniciação, básico e secundário) preveem dois tipos de regime de frequência – supletivo e articulado –, permitindo àqueles que o desejem integrar a componente vocacional no

âmbito da sua formação geral do ensino regular sem qualquer encargo financeiro suplementar.

Note-se que a atual Carta Educativa do Município, datada de 2006, não faz qualquer referência a este tipo de ensino, apesar de a sua existência datar de 1985. Apesar disso, pudemos apurar junto das escolas que o seu crescimento, quer em oferta formativa como também em número de alunos, tem sido acentuado (sobretudo em virtude do regime articulado de frequência), o que denota uma certa desatualização do documento referido face à pertinência do ensino vocacional artístico local e à própria envolvência que o município lhe presta. Tal é, inclusive, patente nas bolsas de estudo (dez para cada uma das escolas) que a Câmara Municipal atribui anualmente a estudantes oriundos de famílias numerosas ou em situação de carência financeira.

Fundamentalmente, quando pensamos numa caracterização dos vários ciclos de ensino sob uma perspetiva crítica, verificamos a existência de algumas assimetrias. Começando pelo Pré-Escolar, a Carta Educativa do Município refere que a distribuição da oferta não é homogénea em todo as freguesias do concelho, o que resulta no facto de as freguesias mais afastadas da sede de município terem maior oferta do que procura, ao invés do que sucede nos Jardins de Infância situados muito próximos da sede ou mesmo nas freguesias da sede do município.

No caso do 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, a oferta é inferior à procura. Porém, distinguindo aqui dois grupos de escolas – as que se situam em freguesias num raio superior a quatro quilómetros relativamente à sede do município e aquelas que se encontram num raio inferior –, verifica-se que, para as primeiras, a capacidade instalada supera a procura (ao invés das segundas). As pressões urbanísticas, assim como os fluxos migratórios entre a periferia e a sede de concelho, explicam a tendência observada, sendo simultaneamente razão e resultado do envelhecimento da população das zonas situadas nos limites do concelho.

Quanto ao Ensino Secundário, o documento aponta como principal característica uma distribuição desigual dos alunos pelos cursos gerais e tecnológicos, conduzindo a uma forte concentração nos cursos científicos e humanísticos, em prejuízo dos tecnológicos.

No que toca ao Ensino Superior, existe uma forte captação de alunos exteriores ao município, atestada pela diferença entre o número de alunos que frequentam o Ensino Secundário e dos que se encontram matriculados no Ensino Superior. Atenta a esta análise, a Carta Educativa do Município elege, na sequência do diagnóstico que traça, um conjunto de cinco áreas fundamentais para a satisfação das necessidades da população e otimização dos recursos educativos. Em função desse quadro, direciona as suas medidas no sentido da melhoria e da qualidade das respostas educativas, do combate ao abandono escolar, do apoio à inserção na vida ativa, da formação dos agentes educativos e da reabilitação/redimensionamento do parque escolar.

2.3. Retrato organizacional da escola

Ao pensarmos a escola, temos de sublinhar a sua propensão para desenvolver uma ação concreta a partir de um determinado contexto. O que nos remete novamente para uma instituição que responde por um projeto e não se comporta apenas como uma espécie de delegação de uma estrutura central. Assim, sublinhamos, com José Matias Alves (2003, p.71) que “neste quadro político, a organização escolar não tem mais possibilidade de ser dirigida do exterior nem pode mais ser ordenada pelos ditames concebidos no centro e mandados executar em todas as periferias.”

Nesta instituição em concreto, convivem diariamente vários atores. Entre estes, destacamos os mais de quatrocentos alunos (e respetivos encarregados de educação), oriundos na sua maioria do concelho e de outros concelhos vizinhos, e cuja faixa etária se situa entre os quatro e os setenta anos, sensivelmente. Para além destes, existem cerca de quarenta professores e alguns funcionários (aproximadamente seis), entre administrativos e auxiliares da educação.

Em termos de estrutura, ressalvando que tal se refere a “uma forma de dividir, organizar e controlar as funções educativas, tendo em vista, teoricamente, uma melhor consecução das finalidades.” (Matias Alves, 2003,

p.27), é uma escola que coloca todo o corpo docente, assim como o discente, nas mãos da ação de um diretor pedagógico, eleito em sede de conselho pedagógico e no qual tomam parte os representantes de cada grupo disciplinar. Corresponde, por conseguinte, a uma estrutura funcional simples, ainda que no topo da hierarquia esteja uma direção administrativa (entidade jurídica) que tutela a instituição.

Esta característica, relativa a poucos níveis de decisão e a uma escassez de órgãos, é uma das chaves para o entendimento do modo de ser desta escola. É que, apesar da sua similitude com as do ensino regular em termos globais, nomeadamente na estrutura, é justamente esta que nos permite dar conta da dimensão familiar que subjaz a toda a instituição. Por outro lado, apesar dos diversos ciclos de aprendizagem, podem coexistir neste tipo de ensino diferentes faixas etárias num mesmo nível de escolaridade (graças à modalidade do regime supletivo).

De notar que nesta escola a rede de parcerias locais tem vindo a alargar-se em número e variedade. Encontramos mecanismos de colaboração tanto no plano do setor público, com destaque para o Município, como também no campo de instituições de ensino congéneres e de outras, de âmbito artístico e empresarial e com expressão local e nacional. Para além disso, o mecenato é uma prática existente, em conformidade com as práticas específicas deste subsetor.

O retrato organizacional da escola surge desenhado e expresso nos documentos organizacionais expressivos da autonomia da escola – o Projeto Educativo de Escola (PEE), o Regulamento Interno (RI) e o Plano Anual de Atividades (PAA), que, como tal foram privilegiados para efeitos de análise documental, conforme se explicita no ponto seguinte.

3. Dimensões éticas da organização escolar

3.1. Valores, missões e prioridades estratégicas

Recordando a questão orientadora desta investigação, referente à conceção da escola enquanto lugar antropológico à luz do vetor da hospitalidade, este ponto descreve e analisa os resultados respeitantes aos valores enunciados, às missões e às prioridades estratégicas da escola, tendo por base aquilo que o plano normativo enuncia. Para tal, recorreu-se à análise documental, designadamente do Projeto Educativo de Escola (PEE), do Regulamento Interno (RI). Paralelamente, e numa lógica complementar, foram ainda considerados os documentos designados por “Apresentação da Escola” (AP) e “Historial da Escola” (HT), atendendo ao seu conteúdo identitário.

Considerando o ponto de vista da teoria administrativa, a planificação é uma das funções essenciais da administração de uma organização. Transpondo estes princípios para o contexto de planificação da ação no plano da gestão escolar, nomeadamente da orientação a seguir face a objetivos situados a médio e longo prazo, o projeto educativo concretiza-se como um instrumento organizacional basilar, representando o “rosto organizacional” de cada escola. Nele está enunciado o corpo de valores e de missões estratégicas que formula uma certa visão de escola (Barroso, 1992).

Tal como outros instrumentos organizacionais, como o Regulamento Interno, este documento surge ao abrigo da autonomia da escola. Por conseguinte, estabelece critérios específicos de ação que determinam um impacto desejado no futuro, pelo que o projeto de escola é visto “como um *processo* e como um *produto* de uma planificação destinada a orientar a organização e o funcionamento do estabelecimento de ensino tendo em vista a obtenção de determinados resultados.” (Barroso, 1992, p.29).

Nesse sentido, o nosso trabalho procurou identificar informação relevante a partir de todo o conjunto de documentos produzidos pela organização, tendo como ponto de partida o Projeto Educativo de Escola. Para uma análise

coerente, à luz do paradigma fenomenológico e interpretativo, tivemos a preocupação de desagregar a informação contida nos diferentes documentos de acordo com uma grelha de categorias e subcategorias que fossem comuns e relevantes. A organização dos fragmentos recolhidos obedece, deste modo, a uma categorização relativa a valores enunciados, missões e prioridades estratégicas. A partir destas, realizou-se um desdobramento em subcategorias que cobrem, sobretudo, o plano relacional e o pedagógico.

Ao percorrermos as linhas orientadoras do Projeto Educativo de Escola pudemos constatar que, no plano de uma análise dos valores enunciados, estes se encontram em linha com as três ordens de valores defendidos por Duarte (1999) e Baptista (2007, 2011) e que, segundo os autores citados, permitem identificar uma gestão ética da escola.

Tal como podemos ver no quadro sinótico nº1 (p.105), sobressai a subcategoria respeitante à “relação”, considerando-se nesse domínio que cabe à escola “*contribuir para o desenvolvimento de capacidades (...) que favoreçam a sociabilidade (...).*” (PEE, p.6), o que lança as bases para uma educação que promove a dimensão relacional dos educandos. No mesmo sentido, surge a subcategoria referente ao valor “hospitalidade”, remetendo-nos para uma instituição responsável em “*promover a abertura da Escola ao meio em que se encontra inserida.*” (PEE, p.5).

Constatamos ainda que a subcategoria do “sucesso” atua como valor fundamental, como farol para o desenvolvimento de uma conjuntura que lhe seja favorável, já que cabe à escola a criação de “*condições de constante sucesso dos alunos.*” (PEE, p.1), “*promovendo práticas inclusivas (...).*” (PEE, p.5).

De notar que esta perspetiva de sucesso está assente numa lógica de educação extensiva a toda a comunidade educativa: “*Desenvolver iniciativas que promovam artisticamente os alunos e os professores.*” (PEE, p.6). Este desenvolvimento está em estreita correspondência com a aprendizagem institucional referida por Antonio Bolívar (2000), na medida em que esta é determinante para se chegar à meta fundamental de todo o sistema educativo, referente à aprendizagem e educação dos alunos.

Salientamos que o Projeto Educativo de Escola dedica uma pequena parte do seu texto à apresentação da história da organização e, ainda que remeta para a sua leitura no Historial por ser omissa nessa matéria, forneceu

elementos pertinentes para a sua caracterização, nomeadamente no valor da relação, em sintonia com a apetência para o exercício da hospitalidade e a própria construção do sucesso escolar para todos os alunos.

Procurou-se, neste contexto, estabelecer metas e definir estratégias que promovam a identidade do (...) como espaço educativo e social e a excelência do ensino realizado, criando condições de constante sucesso dos alunos. (...) O envolvimento de todos os intervenientes no processo educativo faz parte do plano de ação (...), assumindo assim o seu papel dinâmico numa comunidade que se pretende ativa na formação dos indivíduos no plano cultural e social”. (PEE, p.1)

Julgamos que este trecho resume de forma paradigmática o modo como a instituição põe a tónica no campo dos valores de índole relacional, o que, justamente, nos permitiu estabelecer uma aproximação com o pensamento de autores como Marc Augé, Emmanuel Lévinas e Isabel Baptista.

Quando nos centramos na categoria relativa às missões, constatamos que, apesar de formuladas sob diversas formas, os traços de ordem identitária, relacional e histórica surgem em evidência. Como, por exemplo, através das missões enunciadas no que toca aos comportamentos e valores referentes ao “desenvolvimento humano” e à “cidadania”:

“É, pois, neste contexto que pretendemos uma cada vez maior autonomia e desenvolvimento dos alunos do (...), procurando deste modo um equilíbrio entre capacidades, competências, atitudes e valores, acreditando que só com esta dinâmica estaremos a contribuir para a sua motivação, profissionalismo e sensibilidade estética como futuros intérpretes, compositores ou ouvintes.” (PEE, p.7)

Encontrámos neste campo uma forte aposta em objetivos humanistas, nomeadamente a formação integral e abrangente dos alunos enquanto pessoas, enquanto seres humanos e cidadãos capazes. Nessa medida, a promoção da esfera da cidadania – *“contribuir para o enriquecimento cultural e cívico (...).”* (PEE, p.6) vai ao encontro do desígnio da educação como forma de potenciar o

desenvolvimento da capacidade ética do indivíduo (Reboul, 2012; Baptista, 2007), forjando a sua predisposição para o exercício da primeira. Constatámos assim que estamos perante uma instituição atenta aos objetivos de desenvolvimento humano que consubstanciam a concretização do projeto antropológico.

“Abriu esta Escola as suas portas (...) a todos aqueles que entendem que a formação musical tanto pode constituir um importante complemento de formação e de fruição cultural, como via de realização vocacional e/ou profissional. “(PEE, p.2).

Este posicionamento, alinhado com a perspetiva trazida pela subcategoria da “hospitalidade”, visa *“criar no aluno motivos para aprender, para se aperfeiçoar e para descobrir e rentabilizar capacidades (...).”* (PEE, p.6), correspondendo a um interesse pela pessoa que está para além do aluno. Deste modo, age como estímulo no desenvolvimento de características emocionais e cognitivas com um potencial de repercussão na capacidade de ser e estar perante os seus semelhantes e concidadãos. No fundo, na capacidade para reconhecer o *rostro* de que nos fala Emmanuel Lévinas.

No domínio da organização interna, desde logo denotámos que esta é uma escola que contempla nos seus modos de articulação uma vasta gama de fatores que, combinados, dão não só corpo ao conjunto de valores já enunciados como também às missões que esta se propõe desempenhar, conforme surge patenteado no quadro sinótico nº1. Mais uma vez, foram os fatores de ordem relacional que predominaram, reforçando a relação que se estabelece com o pensamento antropológico e com práticas organizacionais que podemos identificar como práticas de hospitalidade. Deste modo, encontramos a referência a atitudes de valorização da relação perante os outros, consonantes com uma gestão ética escolar. Como, por exemplo, *“promover e estimular ações que visem melhorar as condições de trabalho, o clima das relações humanas (...).”*, *“permitir ritmos de aprendizagem individualizados (...).”* (PEE, 5p.6).

Noutro plano, ainda focado num prisma relacional, observámos que a “cooperação/colaboração” passa do domínio das missões para o âmbito concreto do seu recorte a nível do terreno, nomeadamente como algo inerente a

determinado tipo de práticas internas. Tal é patente no apelo à participação de toda a comunidade educativa no que concerne a definição das prioridades estratégicas da escola, como aliás se refere no documento: “*o envolvimento de todos os intervenientes faz parte do plano de ação (...)*” (PEE, p.1). Isto, sem esquecer uma perspetiva integradora que, de forma ética, aja no sentido de “*um debate democrático entre todos os atores da escola (...)*” (PEE, p.7).

Em termos globais, os documentos oficiais da escola analisados sustentam uma ideia de organização aprendente: “*defendendo (...) um processo renovador de autoavaliação (...)*” (PEE, p.7). Trata-se efetivamente de uma escola empenhada na sua melhoria enquanto organização, facto que evidencia a sua linha de compromisso ético. Por outro lado, estes documentos incluem claramente aspetos de ordem identitária, histórica e relacional. O que, sendo consonante com a definição e a função destes instrumentos organizacionais, se revela importante num quadro de uma gestão ética e humanista.

Encontramos igualmente a este nível a valorização do trabalho realizado pelos alunos e pelos professores, patente na preocupação em “*desenvolver estruturas de apoio e incentivo (...) que possam ser eficazes na promoção do trabalho desenvolvido pelos nossos alunos.*” (PEE, p.7). Constatámos, porém, que o valor da identidade se encontrou por vezes indexado relativamente ao sistema e não à própria escola. A título de exemplo, chamamos a atenção para aquilo que o Projeto Educativo de Escola procura reivindicar: “*este documento (...) é definidor da política educativa de uma Escola, identifica-a e confere-lhe autonomia (...)*” (PEE, p.1). Trata-se de uma certa imagem de escola, a qual é, em primeiro lugar, a de uma escola que pretende demarcar-se do sistema e construir o seu próprio caminho à luz da autonomia.

No que concerne as práticas de hospitalidade, a organização demonstra uma preocupação em desenvolver relações positivas com outras organizações, designadamente no âmbito do ensino articulado de música.” (PEE, p.5). Apresentamos de seguida o quadro sinótico do Projeto Educativo de Escola, onde estão patentes muitos dos elementos de análise referidos.

Quadro sinótico nº1 – Projeto Educativo de Escola

Categorias	Subcategorias	Fragmentos descritivos
Valores enunciados	Relação	<i>“Contribuir para o desenvolvimento de capacidades (...) que favoreçam a sociabilidade (...).” (p.6)</i>
	Hospitalidade	<i>“Promover a abertura da Escola ao meio em que se encontra inserida (...).” (p.5)</i>
	Sucesso	<i>“criando condições de constante sucesso dos alunos.” (p.1)</i>
Missões	Desenvolvimento Humano	<i>“Criar no aluno motivos para aprender, para se aperfeiçoar e para descobrir e rentabilizar capacidades (...).” (p.6)</i>
Prioridades estratégicas	Cooperação/ Colaboração	<i>“O envolvimento de todos os intervenientes no processo educativo faz parte do plano de ação (...).” (p.1)</i>
	Desenvolvimento organizacional	<i>“Defendendo (...) um processo renovador de autoavaliação (...).” (p.7)</i>

(Amaral, 2018)

A leitura do Regulamento Interno (quadro sinótico nº2, p.108) obedeceu à mesma categorização elaborada para os restantes documentos normativos, tendo sido possível constatar que, no plano dos valores, estes se encontram em linha com as três ordens de valores defendidos por Josep Duart (1999) e Isabel Baptista (2007, 2011), conducentes a uma gestão ética da escola, à semelhança do que se passa com o Projeto Educativo de Escola.

No plano da relação surge em evidência o valor “disciplina”, já que nesse domínio se considera que *“o aluno deve manter uma atitude correta e disciplinada dentro da sala de aula e em qualquer atividade organizada pela*

escola.” (RI, p.6), o que salienta a concepção de uma educação ao abrigo de uma perspectiva de respeito e consideração pelas regras, mas sem prejuízo da sua subordinação a um quadro de valores mais amplo.

Ainda que não de forma explícita, encontramos referência ao valor “hospitalidade”, encarado numa perspectiva de acolhimento de todos os alunos que procuram a escola, *“podem ser alunos da escola todos os indivíduos (...)”* (RI, p.5), tal como defende Isabel Baptista (2016) ao lembrar a relevância da escola como instituição acolhedora o que, assim como a autora enfatiza, significa considerar simultaneamente as condições de entrada, mas também de saída. Isto é, de sucesso escolar.

A subcategoria “sucesso” surge-nos assim em destaque, funcionando como referência em termos dos desígnios a cumprir, no sentido de *“contribuir para o sucesso escolar dos alunos, quer individualmente, quer em colaboração com os órgãos pedagógicos da escola e com a família.”* (RI, p.10). O valor “hospitalidade” está ainda presente na preocupação existente para com o tipo de oferta formativa – *“feita a opção pelo regime de ensino (...) ensino articulado (...) ensino supletivo (...) ensino supletivo autofinanciado (...) ensino livre (...)”* (RI, p.6).

Em articulação com o PEE, o RI evidencia igualmente as dimensões de ordem identitária, relacional e histórica, nomeadamente quando refere a capacidade de promoção ativa da dimensão da “cidadania”. Considera-se que a escola é fundamentalmente um espaço de aprendizagem onde *“para a promoção de um bom ambiente de trabalho na escola, há que cumprir normas, sendo necessário que todos saibam os seus Direitos e Deveres.”* (RI, p.2).

A escola pretende não só estabelecer uma comunicação mais efetiva e eficiente, mas também capacitá-la para uma efetiva colaboração, em prol de uma maior aproximação entre todos quantos possam ter repercussão no processo de educativo. Nesse sentido, o Regulamento Interno legitimou a subcategoria da “cooperação/colaboração” ao referir, como no exemplo citado, que *“a comunidade escolar (...) deve apresentar (...) sugestões para que este regulamento possa ser melhorado.”* (RI, p.12).

No que concerne ao desenvolvimento organizacional, a leitura do Regulamento Interno levou-nos também em direção às organizações aprendentes de tipo II, conforme o pensamento de Antonio Bolívar (2000). Este

aspecto está presente no dever que os professores têm de *“atualizar-se, em termos pedagógicos e científicos (...).”* (RI, p.10).

No que se refere às prioridades estratégicas, o documento forneceu-nos importantes pistas, sendo bastante incisivo no que toca à preservação da “identidade e história” da organização. Isso mesmo nos é relatado pelo fragmento: *“não prestar informações de caráter particular sobre a comunidade a pessoas estranhas.”* (RI, p.11).

Apresentamos de seguida o quadro sinótico do Regulamento Interno da Escola, onde figuram alguns dos elementos de análise referidos.

Quadro sinótico nº2 – Regulamento Interno

Categorias	Subcategorias	Fragmentos descritivos	Análise
Valores enunciados	Disciplina	<i>“O aluno deve manter uma atitude correta e disciplinada dentro da sala de aula e em qualquer atividade organizada pela escola (...).”</i> (p.6)	Promoção da dimensão da disciplina
	Hospitalidade	<i>“Podem ser alunos da escola todos os indivíduos (...).”</i> (p.5)	Valorização de uma atitude hospitaleira
	Sucesso	<i>“Contribuir para o sucesso escolar dos alunos, quer individualmente, quer em colaboração com os órgãos pedagógicos da escola e com a família.”</i> (p.10)	Desenvolvimento de uma conjuntura de sucesso
Missões	Cidadania	<i>“Para a promoção de um bom ambiente de trabalho na escola, há que cumprir normas, sendo necessário que todos saibam os seus Direitos e Deveres.”</i> (p.2)	Promoção ativa da dimensão de cidadania
Prioridades estratégicas	Cooperação/ Colaboração	<i>“a comunidade escolar (...) deve apresentar (...) sugestões para que este regulamento possa ser melhorado.”</i> (p.12)	Envolvimento de toda a comunidade educativa
	Desenvolvimento organizacional	(Relativamente aos professores) <i>“Atualizar-se, em termos pedagógicos e científicos (...).”</i> (p.10)	Práticas de melhoria de desempenho organizacional
	Identidade e história	(Relativamente aos técnicos de ação educativa) <i>“Não prestar informações de carácter particular sobre a comunidade a pessoas estranhas.”</i> (p.11)	Dialética entre a identidade da escola e o trabalho desenvolvido

(Amaral, 2018)

Da análise do Plano Anual de Atividades da escola (quadro nº3, p.110), denotámos que a promoção da dimensão relacional dos educandos se manifesta pela forma como foram planeados momentos específicos de interação entre os elementos da comunidade. Por outro lado, apercebemo-nos que a preservação do valor da hospitalidade na organização, num contexto educativo, torna-se visível na preocupação em desenvolver condições de acolhimento no interior da escola e a partir de atividades aí desenvolvidas, como por exemplo, através da *“Mostra de Instrumentos no Dia Mundial da Música (...) – instalações da escola.”* (PAA, p.1).

Mais uma vez, a referência às dinâmicas identitária, relacional e histórica está presente. Desde logo, pela forma como a escola demonstra atenção para com modalidades paralelas de complemento à formação - *“apresentação de livro e concerto comemorativo (...).”* (PAA, p.1). Ainda no campo das missões, nota-se a ênfase colocada na relação entre o trabalho desenvolvido pela escola e o próprio meio em que se insere, como: *“Concerto de encerramento do ano letivo integrado na programação cultural da Câmara Municipal (...).”* (PAA, p.2). Concluimos ainda que o documento manifesta um enfoque na promoção de práticas relacionais e de acolhimento em contexto educativo, conforme nos indica a menção ao *“Estágio da Orquestra Juvenil nas instalações da escola.”* (PAA, p.2).

Sublinhando o ângulo relativo à subcategoria da “identidade e história”, vimos que a escola desenvolve uma relação com o exterior - *“Concerto do ensemble de flautas da escola na Biblioteca Municipal (...).”* (PAA, p.1) ou *“Concertos pedagógicos nas escolas do 1ºciclo e outras instituições, (...).”* (PAA, p.2).

Apresentamos de seguida o quadro sinótico do Plano Anual de Atividades, do qual fazem parte alguns dos elementos de análise referidos.

Quadro sinótico nº3 – Plano Anual de Atividades

Categorias	Subcategorias	Fragmentos descritivos
Valores enunciados	Relação	<i>“Estágio e Concerto de alunos integrados na Orquestra Ensemble (...).” (p.1)</i>
	Hospitalidade	<i>“Mostra de Instrumentos no Dia Mundial da Música (...) – instalações da escola.” (p.1)</i>
Missões	Desenvolvimento Humano	<i>“Apresentação de livro e concerto comemorativo (...).” (p.1)</i>
Prioridades estratégicas	Identidade e história	<i>“Concerto do ensemble de flautas da escola na Biblioteca Municipal (...).” (p.1)</i>

(Amaral, 2018)

Como foi dito, paralelamente à análise dos três documentos organizacionais fundamentais (PEE, RI, PA), procedeu-se ainda à leitura dos documentos relativos à Apresentação da Escola e ao Historial da Escola, reveladores da identidade escolar (quadro sinótico nº4, p.112)

Considerando os elementos analisados, encontrámos novamente a valorização da atitude hospitaleira a partir do contexto educativo, conforme o fragmento citado: *“a escola (...) responsável (...) da promoção e participação em variadas e importantes iniciativas culturais da nossa cidade.”* (AP, p.1). Noutro ponto, fala-se em *“desenvolvimento de uma cultura de ensino de sucesso: e em aposta na qualidade de ensino ministrada.”* (HT, p.1).

Surge igualmente sublinhada a ligação à comunidade, considerando-se que a escola é *“responsável (...) pela promoção e participação em variadas e importantes iniciativas culturais da nossa cidade.”* (AP, p.1). Existe, pois, uma

política de participação, direta ou indiretamente no que toca às restantes atividades de âmbito cultural promovidas pelo meio.

Encontrámos novamente a referência à necessidade de “cooperação/colaboração”, afirmando-se que “*com a colaboração, trabalho disponibilidade e compreensão de todos (...) foi possível manter e desenvolver as atividades (...).*” (HT, p.2). Também aqui é possível encontrar a alusão à melhoria de desempenho organizacional – “*estamos empenhados em melhorar os padrões de qualidade.*” (AP, p.1). Um desempenho sempre perspetivado no plano identitário no sentido de “*dirigir a batuta do ensino da música na cidade (...) e região.*” (AP, p.1); “*convidando e trazendo até nós músicos profissionais, alguns dos quais professores desta escola.*” (HT, p.1). Observamos assim, mais uma vez, que a organização se alia a entidades externas para criar oportunidades de inclusão, inclusive no seu próprio espaço, tal como refere o quadro sinótico citado: “*a intervenção da Câmara Municipal (...) com a celebração de um protocolo relativo à atribuição de bolsas de estudo a alunos que frequentam o (...).*” (HT, p.2). O que nos remete para a visão de escola à luz da noção de pacto social (Azevedo, 2011), destacando-se com frequência o compromisso ético com o sucesso e mérito dos alunos, “*nomeadamente através da presença várias vezes premiada, de alunos deste (...), em Concursos Nacionais de Música, em diferentes instrumentos (...).*” (HT, p.1).

Apresentamos de seguida o quadro sinótico da Apresentação e do Historial da Escola, onde podemos encontrar alguns dos elementos de análise referidos.

Quadro sinótico nº4 – Apresentação e Historial da Escola

Categorias	Subcategorias	Fragmentos descritivos
Valores enunciados	Hospitalidade	<i>“(...) a escola (...) responsável (...) da promoção e participação em variadas e importantes iniciativas culturais da nossa cidade.” (AP, p.1)</i>
Missões	Desenvolvimento Humano	<i>“(...) tendo sido responsável (...) pela promoção e participação em variadas e importantes iniciativas culturais da nossa cidade.” (AP, p.1)</i>
Prioridades estratégicas	Desenvolvimento organizacional	<i>“(...) estamos empenhados em melhorar os padrões de qualidade.” (AP, p.1)</i>
	Identidade e história	<i>“(...) nos ajudam diariamente a dirigir a batuta do ensino da música na cidade (...) e região.” (AP, p.1)</i> <i>“(...) convidando e trazendo até nós músicos profissionais, alguns dos quais professores desta escola.” (HT, p.1)</i>
	Sucesso	<i>“(...) é de destacar a presença várias vezes premiada, de alunos deste (...), em Concursos Nacionais de Música, em diferentes instrumentos (...).” (HT, p.1)</i>

(Amaral, 2018)

Uma vez identificados, no plano normativo, os valores, as missões e as prioridades estratégicas da organização, quisemos compreender até que ponto estes se encontram plasmados nas práticas pedagógicas de referência da instituição, conforme se expõe no ponto seguinte.

3.2. Práticas pedagógicas de referência

Em relação ao segundo objetivo do nosso estudo, nomeadamente a identificação das práticas educativas expressivas de uma componente ético-pedagógica, efetuámos uma análise que, tendo por base o currículo alocado ao Plano Anual de Atividades (PAA) e ao Projeto Educativo de Escola (PEE), tanto no plano formal como informal, decorreu entre os meses de janeiro e junho de 2017.

Em alinhamento com o que fomos expondo, a dimensão relacional, equacionada à luz do paradigma de alteridade, fez-nos eleger a Relação como subcategoria fundamental, aqui abordada sobretudo na sua vertente pedagógica.

Foram assim identificadas as seguintes práticas pedagógicas, consideradas emblemáticas do *ethos* escolar e aqui descritas seguindo um registo de carácter etnográfico, apoiado num “diário de bordo”.

1) *Masterclasse* – aula cuja particularidade específica consiste em “confrontar” um executante, ainda numa fase de aprendizagem, com conselhos e reparos de um mestre (normalmente, um artista/professor com créditos firmados) com quem não desenvolve um trabalho regular. Esta prática desafia, de modo especial, a hospitalidade entre educador-educando.

2) *Workshop* - refere-se a uma oficina, tratando-se, neste caso de um outro tipo de aula destinado a alunos (internos ou externos), professores e público em geral na qual se desenvolve uma experiência de aprendizagem, coletivamente, em torno de uma temática específica. Consideramos por isso que é uma prática pedagógica com importância para a compreensão do sentido de desenvolvimento organizacional da escola, ao abrigo de um quadro relacional habitado por uma atitude hospitaleira;

3) *Concerto* - um momento solene em que os intérpretes, seja a solo, em formação de câmara ou ainda em orquestra, entregam o seu trabalho à apreciação/fruição de um público; como prática pedagógica, o caso específico

retratado deu-nos a possibilidade de descortinar mecanismos de interação entre os atores educativos;

4) *Festival* – a partir de uma linhagem que nos remete para o século XIX, altura em que se iniciou, a par de outros, um dos mais destacados certames – o Festival de Bayreuth (1876), na Alemanha, o Festival de música designa um certame de periodicidade anual de âmbito específico ou multidisciplinar; o Festival que analisamos representa uma iniciativa emblemática e identitária da instituição,

5) *Reuniões de Trabalho* – práticas correntes do foro profissional no âmbito da organização interna da escola; colocando o foco nas reuniões gerais de professores e nas reuniões de grupo disciplinar, permitiu auscultar sobre o tipo de relações de cooperação entre a comunidade docente, bem como sobre o modelo de desenvolvimento da própria organização;

6) *Dinâmicas de Avaliação* – práticas que embora centradas no aluno, são construídas pelos professores numa perspetiva de colaboração no sentido da atribuição de uma classificação quantitativa ao aluno; a especificidade do tipo de ensino analisado exigiu um modelo de avaliação muito centrado na observação e no diálogo (entre docentes) acerca da performance, o que nos interessou sob o ponto de vista da compreensão das relações profissionais existentes;

7) *Concerto Pedagógico* – uma atividade performativa que procura incrementar meios concretos de apreciação de ordem estético-musical em públicos oriundos do exterior da escola, auxiliando ainda a expansão da mesma; tratou-se de uma ação que, para além de fatores como a identidade e a história, cobriu o espectro da hospitalidade educativa em todas as categorias do nosso estudo;

8) *Estágio de Orquestra* - corresponde a um período relativamente extenso (entre uma a duas semanas) no qual diferentes instrumentistas de orquestra em fase de formação expandem as suas competências e trabalham exaustivamente um dado repertório musical, corporizando o produto final num

concerto que é, por norma, o corolário de toda a atividade; no caso analisado, tratou-se de uma atividade desenvolvida através de uma orquestra oriunda da própria escola, o que foi relevante para a compreensão de dinâmicas de relação entre alunos e professores;

9) *Recital Final* - apresentação pública organizada em forma de recital de instrumento (um concerto realizado por um único músico) do curso secundário; pelo facto de constituir um tipo de experiência performativa algo diferente da que o habitual contexto académico proporciona aos alunos e igualmente devido ao peso emocional de uma eventual despedida, esta prática foi fundamental para a compreensão da escola enquanto organização ética e lugar de hospitalidade;

10) *Curso de Verão* – iniciativa aberta a todos os participantes que desejem inscrever-se sejam estes alunos internos, externos ou curiosos que pretendem passar por uma nova experiência sensorial e motora organizada pela escola no âmbito da música; prática fundamental na prossecução de uma política de captação de alunos e de incentivo ao aperfeiçoamento artístico, de acordo com as missões da escola.

Estas práticas educativas foram estudadas no decorrer de um trabalho de campo levado a cabo entre janeiro e julho de 2017 ao abrigo do consentimento da Direção Pedagógica da escola. Realizada na qualidade de investigador-ator, a observação foi efetuada a partir da grelha que consta do Anexo IV. De seguida faz-se a descrição reflexiva dos resultados dessa observação

A. *Masterclasse*

No que diz respeito à *Masterclasse*, a observação decorreu ao longo de uma sessão com cerca quatro horas de duração, levada a cabo no Auditório da escola. Enquanto atividade organizada no âmbito do Festival de Música, com a colaboração do grupo disciplinar de Piano, envolveu alunos externos, funcionários, professor convidado, professores de piano e público em geral.

Previamente à descrição da sessão, fazemos notar que o ensino da música (dita erudita), nomeadamente aquele que está afeto à prática instrumental, corresponde, em termos históricos, a uma linhagem de

conhecimentos que soube persistir ao longo do tempo e adaptar-se aos diferentes movimentos artísticos com que ombreou. Naturalmente, a própria evolução da técnica composicional, assim como da interpretação musical, sofreu cambiantes resultantes da assimilação de novas tendências estéticas, elas mesmas em correspondência com diferentes contextos geográficos. É nessa medida que, a título de exemplo, falamos hoje da “Escola de Viena” (Haydn, Mozart, Beethoven) ou da “Escola pianística russa”.

Este último item, referente a uma forma específica de interpretação musical (utilizando uma técnica e uma gramática próprias), reveste-se de particular interesse para podermos trazer à luz a noção de *Masterclasse* enquanto momento único de partilha de conhecimentos. De referir que um dos primeiros artistas a desenvolver este género de atividade foi o pianista e compositor Ferenc Liszt (1811-1886).

Focando-nos na *Masterclasse* em si, o ambiente deste tipo de aulas é bastante descontraído, apesar de existir na sala uma plateia de ouvintes profissionais e/ou amadores. O mestre convida o executante a tocar uma das obras que previamente escolheu para ser “dissecada” (preenchendo para tal um boletim de inscrição), seguindo-se a parte mais formal do momento, frequentemente aquela em que o aluno se sente menos à vontade.

Tivemos ocasião de verificar que todos os elementos que temos vindo a descrever pormenorizadamente têm uma correspondência total com as *Masterclasses* de piano que observámos. Aproveitamos, pois, para dar continuidade a esta descrição socorrendo-nos da nossa própria experiência enquanto investigador-ator que auxiliou na organização da própria atividade.

Ao assistirmos a uma magnífica *Masterclasse* do Professor Jasiński, um pianista e professor polaco nascido em 1936 e que presidiu ao júri do Concurso Chopin de Varsóvia em três edições, notámos em primeiro lugar o modo como a sua simplicidade soube acolher o aluno. Sobretudo tratando-se de um pianista invisual, o que representa sempre um desafio acrescido. No primeiro contacto com o seu interlocutor (e após a barreira linguística ser ultrapassada por via de um armistício em inglês) cativou o auditório a forma como colocou as mãos no pianista (quase “trintão”) que, ainda que talentoso e já reconhecido quis, todavia, ouvir o que este mestre dos cânones tradicionais relativamente à obra de Chopin

tinha para dizer. Guiou-o até ao piano e ajudou-o a sentar-se como um pai ajudaria um filho.

Em conformidade com a primeira fase do objetivo de aperfeiçoamento da atividade performativa, a palavra não mais foi dele a partir desse momento, prestando-se antes a ouvir a confissão de alguém que se lhe entregava e lhe falava através da ponta dos dedos. Com os nervos à flor da pele, uma ou outra nota saiu ao lado dos carris, mas isso não desviou a atenção do mestre que se mantinha incredivelmente perto do executante, como que fazendo-o sentir confiante. A plateia, recheada de alguns estudantes e professores de música, assim como de curiosos, aplaudiu e passou-se a uma fase de desconstrução daquilo que havia passado pelos nossos ouvidos, registando-se, inclusive, um espírito de interação com a plateia. Foi então que, por meio de imagens verbais e de exemplos dados ao piano, verificámos os múltiplos significados que as mesmas combinações melódicas e harmónicas, ouvidas ainda há pouco, podiam sofrer, e de que forma a gramática de Chopin estimava mais uma tendência ou outra. Incitando o aluno a compreender o que estava em causa na interpretação, víamos, no entanto, que este aproveitava aqueles ensinamentos para fazer o seu próprio caminho, o que espelha dimensões de aperfeiçoamento e de criação que no campo da aprendizagem musical.

Após uma série de tentativas, espaçadas por considerações do mestre, o pianista estava cada vez mais perto de, ainda que dentro da sua esfera de autonomia alcançar o âmago da estética chopiniesca. Pacientemente, o Professor limitava-se a guiar o aluno, cantando, mas não conseguindo ceder à tentação de, por vezes, movimentar o corpo como um maestro (para deleite da plateia). Por fim, um abraço entre músicos e a certeza de que a linhagem respeitante ao conhecimento transmitido continuaria o seu caminho.

Em suma, a função de uma *Masterclasse* é, naturalmente, trazer aos alunos a oportunidade de trabalhar com artistas considerados como sumidades na sua área. Porém, não poderíamos ficar por esta mera consideração factual, pois, sob o ponto das relações profissionais, da relação da escola com a comunidade e, sobretudo, no campo da relação professor-aluno, a observação permitiu-nos concluir que se trata de um tipo de atividade característico de um quadro de hospitalidade. Noutro vetor, identificámos a intenção da escola em encorajar o contacto com novas fontes de saber numa perspetiva de sucesso,

assim como em potencializar o envolvimento da comunidade educativa e do meio nas atividades da escola.

B. *Workshop*

No que toca ao *Workshop*, esta foi uma atividade cuja observação decorreu ao longo de uma sessão com três horas de duração no Auditório da escola. Organizada por um docente da escola a convite da Direção Pedagógica e no âmbito do Plano Anual de Atividades, envolveu docentes, alunos e público em geral.

Para além de matérias mais facilmente adstritas ao ensino e à prática da música, como por exemplo a execução instrumental ou ainda a componente teórica da gramática musical, existem ainda outras, por ventura menos visíveis, mas que ainda assim foram ganhando espaço à medida que a evolução tecnológica foi tomando conta de outras dimensões das nossas vidas. Hoje, quer o compositor, o professor ou mesmo o artista/curioso que se aventuram na atividade de escrita musical recorrem a uma combinação de recursos bem distinta daquela que a pauta em papel e a caneta simbolizaram até há bem pouco tempo.

Se, hoje em dia, qualquer currículo na área da música inclui uma larga percentagem de horas de formação no domínio das tecnologias educativas, mormente as musicais, é certo que, mesmo assim, uma quantidade significativa de pessoas direta ou indiretamente ligadas ao setor não tem ainda a mínima noção de como operar com estes recursos. Daí o objetivo principal desta atividade, alusivo ao alargamento de competências.

Foi assim que, à semelhança de outras edições, a escola promoveu mais uma iniciativa intitulada “O computador e a música”, liderada por um professor da casa, ele mesmo compositor e especialista em arranjos musicais. Na plateia do auditório sentaram-se alunos oriundos do curso complementar, alguns professores e também alguns curiosos/músicos não profissionais; enquanto participantes no *Workshop* estávamos também presentes na qualidade de investigador-ator. De referir que a grande maioria vinha apetrechada com o seu computador pessoal e *software* específico.

Após um momento de apresentação, o professor passou a demonstrar as potencialidades de diversos programas operativos relacionados com a escrita

musical. Assim, todos perceberam a vantagem da sua utilização patente, num primeiro plano, na economia de tempo e na qualidade gráfica, mas também na facilidade com que se pode ouvir e corrigir (quase em tempo real) o material escrito.

Noutro momento, a plateia acompanhou o professor num exercício de escrita, ouvindo este as suas dificuldades e simultaneamente dando dicas para ganhar tempo e trazer qualidade aos trabalhos. Entre todos, reinava um espírito colaborativo que em muito se deveu à paciência, à-vontade e compreensão do protagonista. À medida que o tempo passava, notava-se uma progressiva sincronia entre todos.

Introduzindo um rumo diferente e inesperado à iniciativa, os participantes foram desafiados a elaborar um trabalho em conjunto e que consistia, sucintamente, em desenvolver um projeto construído em sequência e em que cada um tratava de copiar uma das partes da partitura de orquestra (partitura que contém todas as pautas de todos os instrumentos elencados na obra, em tempo real) de um excerto de uma Sinfonia, tendo para tal um tempo máximo previsto; no final, pretendia-se chegar à versão instrumental (escrita) completa através do contributo de cada um.

Por entre dificuldades, alguns comentários e trocas de opiniões (tudo isto, sobretudo entre os alunos), a verdade é que ao cabo do tempo previsto todos haviam partilhado o respetivo ficheiro com o professor. Para melhor aferir da qualidade do trabalho, ouviu-se, em primeiro lugar, uma versão *áudio* (reproduzida pelo próprio computador) que se baseava num texto integralmente correto e comparou-se em seguida com a versão obtida por meio do contributo de todos. Devido à familiaridade no que toca à obra, assim como à curta duração do excerto, quase todos sentiram, aqui e ali, desajustes, relativos sobretudo à intensidade do som e às próprias notas musicais. Todavia, o resultado final não deixou de ser ótimo.

A observação permitiu-nos concluir que a ação, apadrinhada pela escola, estimulou capacidades como a cooperação, a relação e a autonomia, no quadro do desenvolvimento de conteúdos como a criação e a experimentação. A partir de um paradigma de hospitalidade, desenvolveu-se por esta via um novo quadro de relação pedagógica, numa perspetiva mais abrangente e de complemento à formação; simultaneamente, envolveu-se a comunidade, não só a escolar, mas

igualmente a referente a um público mais vasto. Finalmente, não podemos deixar de sublinhar uma preocupação da escola em relação ao seu próprio desenvolvimento organizacional, patente na forma como ofereceu aos seus próprios docentes (e através de relações profissionais) a oportunidade de se poderem atualizar e alargar o seu conhecimento, de forma integrada, a outras áreas do saber.

C. *Concerto*

Relativamente ao *Concerto*, esta prática pedagógica foi observada ao longo de cinco sessões com mais de dez horas de duração no total, repartidas pelas instalações da escola e o Auditório Municipal. Organizada no âmbito do Plano Anual de Atividades, em colaboração com os todos os grupos disciplinares e com o apoio da Câmara Municipal, mobilizou toda a comunidade educativa e público em geral, para além do apoio logístico fornecido por empresas próximas do Município.

Ressalvamos que um *Concerto* consiste num momento solene em que os intérpretes, quer seja a solo, em formação de câmara ou ainda em orquestra, entregam o seu trabalho à apreciação/fruição de um público. Fazendo um pequeno apontamento retrospectivo, seria relevante sublinhar que, até à segunda metade do século XVII, este tipo de prática estava reservado a públicos muito específicos, ocorrendo apenas nas cortes, em igrejas e em casas pertencentes à aristocracia ou à burguesia. A tradição dos concertos públicos pagos remonta a 1672 (em Londres), ano a partir do qual se introduziu definitivamente este tipo de atividade.

Correspondendo a um acontecimento específico da área musical, usualmente de enorme visibilidade e indicador de prestígio, ocupa também um lugar de destaque no plano anual de atividades das escolas, Academias ou Conservatórios, embora a sua organização não esteja normalmente ligada a estas. Corresponde mesmo a uma extensão da sua missão educativa, transportando-a já para um plano de cidadania e de enriquecimento da comunidade em que se insere. Na maior parte das vezes, e ao contrário das salas mais convencionais como os Teatros e os Auditórios, não comporta uma contrapartida financeira, sendo atividades, por princípio, gratuitas.

A escola correspondente ao nosso estudo, tal como as instituições congêneres, não deixa de incluir no seu plano normativo a responsabilidade de fomentar e organizar este tipo de prática. Desta forma, compreende-se o motivo pelo qual a escola vem, desde há uns anos a esta parte, insistindo em realizar anualmente um *Concerto* de âmbito global e em que todos os seus cerca de 500 alunos têm oportunidade de colaborar.

Tratou-se de um momento único para a instituição, para os alunos e os seus encarregados de educação e, naturalmente, para o próprio município, que tem disponibilizado o espaço e as condições logísticas adequadas para o evento, reconhecendo a sua importância. Além dos alunos, nele tomaram parte as várias formações que a escola dispõe em termos de oferta curricular: *ensemble* de guitarras, *ensemble* de acordeões, *ensemble* de flautas, *ensemble* de guitarra portuguesa, *ensemble* de saxofones, orquestra de acordeões, orquestra de sopros, orquestra de guitarras, orquestra de cordas, e coros. Uma a uma, foram passando pelo palco, deixando aí os alunos e os professores vertido um pouco do trabalho efetuado ao longo do ano.

Correspondeu, sobretudo para eles e para os pais, a um momento de consagração. Foi o mais perto que alguma vez estarão relativamente às sensações que um grande palco pode desencadear, o que corresponde a uma gama de conteúdos relacionados com a criação e a experiência performativa em conjunto, assim como a objetivos do foro relacional e identitário.

No final, como corolário, tomou corpo um momento musical fruto de um esforço conjunto desenvolvido ao longo de uma semana de ensaios contínuos (já fora do calendário escolar). Vimos, por isso, a orquestra e os coros (misturando diferentes gerações de alunos e de professores) a trabalhar arduamente no sentido de chegar ao melhor resultado possível. E foi aí que surgiram as oportunidades mais inusitadas ao nível do contacto e da colaboração entre todo. Desde logo, entre alunos, forjou-se uma amizade que, mais do que tudo, se norteou por um objetivo comum relativo ao sucesso da iniciativa graças à melhor prestação possível. Depois, entre professores, foi um momento mais descontraído, mas que ainda assim exigiu a sua responsabilidade no sentido da projeção da escola (e com isso, a sua própria valorização enquanto músicos e docentes). Ou seja, as situações formais e informais ocorridas resultaram em

laços de familiaridade entre todos, patentes na qualidade entrevista como bem comum.

A observação permitiu-nos concluir que esta atividade possibilitou aos alunos entrarem em férias prolongando uma relação pedagógica, porém diferente da habitual, pois o espaço da aula foi distinto e tiveram a oportunidade de ouvir conselhos e reparos de diferentes elementos do corpo docente (começando pelo maestro, que tentou articular o conjunto); o que foi de encontro ao objetivo do sucesso escolar, em estreita relação com o desenvolvimento de capacidades performativas individuais e coletivas. Nessa medida, o entusiasmo vivido notava-se até pelo burburinho (saudável) constante nos ensaios, assim como pela impressão geral de alegria no trabalho.

A relevância e o sucesso da iniciativa foram confirmados pelos aplausos de toda uma plateia composta não só por familiares de alunos e de professores, mas igualmente por público em geral mais ou menos afeto à música ou à escola. Pudemos concluir que, para todos, se viveu um momento de afirmação daquilo que é o trabalho desenvolvido pela escola e da sua própria identidade, como demonstra o facto de, ao longo da semana, termos visto professores e alunos a privar em situações formais e informais, partilhando um espírito de grupo patente inclusive na qualidade que impunham à preparação.

D. *Festival*

Em relação ao *Festival*, esta atividade foi observada ao longo de mais de quinze sessões, cada uma delas correspondendo a duas horas de duração, repartidas entre salas de aula e Auditórios da escola, bem como diversos espaços do Município. Organizada pela escola e a Câmara Municipal, e inscrita no Plano Anual de Atividades, envolveu direta ou indiretamente todos os professores, alunos e funcionários, a Câmara Municipal, músicos profissionais, escolas do concelho, entidades locais, mecenas, parceiros, entre outros.

Em jeito de parêntesis, referimos que a tradição respeitante aos festivais de música, nomeadamente erudita, remonta ao século XIX, altura em que se iniciou, a par de outros, um dos mais destacados certames – o Festival de Bayreuth (1876), na Alemanha. É certo que, nessa altura, as principais razões que levaram o seu responsável, o célebre compositor Richard Wagner (1813-1883), a estruturar o evento, prenderam-se em primeiro lugar com

desavenças face a antigos patronos e também com a fuga a locais onde não podia levar a cabo a interpretação das suas óperas devido à perda de direitos de autor.

Atualmente, os festivais encontram-se espalhados um pouco por todo o mundo, contemplando todos os géneros musicais e variando em público e duração. Se até há bem pouco tempo, no que concerne ao mundo da música erudita em Portugal, estes se contavam pelos dedos, a realidade é que existe a presente uma quantidade infindável de festivais, havendo aqueles que preferem concentrar-se sobre temáticas específicas – festivais de órgão, de guitarra, de piano, de música sacra –, ou aqueles que pura e simplesmente enveredam por um âmbito mais geral, por vezes até multidisciplinar. Ora, é precisamente sob este prisma que se enquadra o Festival da escola em estudo.

Na programação do Festival, esteve patente desde logo um objetivo bem delineado: o desejo de formar e educar novos públicos e encorajar a difusão da música erudita (abraçando todas as correntes estéticas até à contemporânea). Em função desta referência, o conteúdo programático do festival cobriu duas dimensões – a pedagógica e a performativa. Paralelamente, ocorreu um Concurso Internacional, com a presença de um corpo de jurados de renome e um conjunto de candidatos de elevado potencial performativo. É de acrescentar que a sessão de abertura foi realizada sob a forma de inauguração de uma exposição de pintura que ficou posteriormente patente nos vários espaços da escola durante todo o período do festival (cerca de três semanas).

No que toca à vertente pedagógica, algumas das atividades que já tivemos oportunidade de caracterizar anteriormente, tais como a *Masterclasse* e o *Workshop*, mas também os *Concertos Pedagógicos* e o próprio *Concurso Internacional*, couberam neste rol de iniciativas que o *Festival*, quer seja no espaço da escola como também noutros locais da cidade, desenvolveu. Nelas, cruzámo-nos com alunos, professores, encarregados de educação, mas de igual modo com um público geral que o festival acolheu. Esta espacialização e distribuição das ações por um tecido geográfico mais abrangente, esteve também presente no cuidado adstrito aos concertos, os quais não deixaram de apostar numa valorização do património cultural da cidade e região e foram muitas vezes (tal como a vertente pedagógica) até locais onde a cultura por norma não chega, o que foi de encontro a um dos principais objetivos da

atividade, designadamente a formação de públicos em paralelo com o envolvimento com o meio.

É importante notar, e a título de exemplo, que houve a adesão de uma instituição para pessoas portadoras de deficiência mental aos *Concertos Pedagógicos* inseridos na programação, observando-se dinâmicas de cooperação, relação e partilha peculiares, motivo para orgulho de quem presta o serviço e júbilo para quem dele usufrui.

No que toca à escola, foi um período de agitação, mas também um momento do calendário escolar em que, por via de uma agilização no modo de funcionamento das aulas, alunos e professores tiveram oportunidade de estar presentes em atividades que usualmente não estão ao seu alcance. Fora do plano pedagógico, salientamos a existência de um grupo de alunos voluntários que acompanharam todos os músicos convidados nas mais diversas facetas do dia-a-dia, além de ajudarem na preparação dos concertos.

Para encerrar o cartaz do Festival, a organização escolheu o *Concerto de Laureados* do Concurso Interno da escola, o que representou, em termos do conjunto de atividades que a atividade abrangeu uma promoção da mesma ainda que à luz dos objetivos do evento.

E. Reuniões de Trabalho

No que concerne às *Reuniões de Trabalho*, efetuámos uma observação ao longo de três sessões, cada uma delas com uma hora de duração, aproximadamente. Organizadas pelo grupo disciplinar de instrumento, envolveu todos os docentes da disciplina de piano, ocorrendo em salas da escola.

Consideramos que, sob um ponto de vista organizacional, qualquer escola tem como uma das condições fundamentais para o seu bom funcionamento a capacidade de colaboração entre todos, nomeadamente no seio do corpo docente. Assim, as reuniões de trabalho desempenham um papel de elo de ligação entre a política da escola, o trabalho dos professores e o desempenho dos alunos. Sem estas, os professores estariam a agir isoladamente.

Nesta escola, as reuniões entre os membros dos grupos docentes foram uma prática corrente e que, ordinariamente, tomou lugar pelo menos uma vez por trimestre (no início ou no fim). A sua pertinência, como no caso que

relatamos, advém sobretudo da necessidade de acertar os conteúdos e competências do plano global com o individual, inclusive no plano da avaliação.

Considerando a tipologia deste ensino, já descrita anteriormente, este contempla metas e objetivos comuns a todos os alunos, tendo ainda assim em consideração o prisma da individualidade. Vemos isso no momento em que os professores escolhem um repertório (conjunto de obras musicais) a trabalhar a partir daquilo que o programa oficial propõe como escolhas para os conteúdos presentes nos diversos níveis; a adaptação é a palavra de ordem.

Nesta reunião, estivemos presentes enquanto investigador-ator, participando ativamente na discussão, tendo para tal o consentimento esclarecido de todos os participantes. Após um ponto prévio em que o delegado de grupo transmitiu decisões e considerações gerais saídas de reuniões do Conselho Pedagógico, de que é membro, passou-se à ordem seguinte dos trabalhos. Assim, procedeu-se à calendarização das atividades de modo a estas não prejudicarem o funcionamento das que as restantes classes da escola desenvolvem. Findo esse processo, a discussão foi no sentido de se encontrar um modelo justo de avaliação, que permitisse ritmos diferenciados de aprendizagem de modo a não prejudicar os que querem aprender um pouco mais nem tão pouco massacrar aqueles que têm mais dificuldades. Em conjunto, ouvindo cada um dos oito professores, chegou-se à conclusão de que o melhor seria partir de bases distintas de avaliação, consoante a apresentação de obras mais exigentes (e que, portanto, daria azo a um bónus) ou menos difíceis (sem bonificação), o que resultou num espírito de consenso. Tudo isto, sem se perder o conjunto de metas curriculares estabelecido pelos programas.

Após este ponto, cada professor teve oportunidade de fazer referência a um assunto que considerasse importante para o funcionamento do grupo ou da escola, denotando-se novamente uma vertente participativa e crítica, nomeadamente na discussão em torno das fragilidades detetadas e da melhoria de desempenho. Destacaram-se questões mais próximas da sala de aula, procurando-se, no fundo, aconselhar os colegas em relação às práticas educativas.

Importa referir que numa escola com a dimensão desta e onde o contacto entre professores é facilitado até pela proximidade das salas de aula, se desenvolveram quase diariamente reuniões informais. Por meio da nossa

participação enquanto ator, pudemos ver que se estenderam por vezes até membros de outros grupos disciplinares, que acabaram por a elas acorrer pelo facto de ocasionalmente se abordar o rendimento de um ou outro aluno comum a essas áreas. Delas não ficou nenhuma ata de registo, mas foram sem dúvida importantes, pois permitiram aferir do estado de evolução, dos problemas e do desempenho global dos alunos da classe de cada professor.

E. *Dinâmicas de Avaliação*

No que diz respeito às *Dinâmicas de Avaliação*, tivemos oportunidade de efetuar a observação ao longo de cinco sessões (com mais de quinze horas de duração no total) e em diversas salas da escola, contemplando a sua divisão em três momentos distintos – reunião de grupo disciplinar, prática de avaliação e reunião geral de professores, incluindo a Direção Pedagógica.

A forma como esta escola organizou as dinâmicas internas de avaliação partiu, naturalmente, das decisões tomadas tanto ao nível do conselho pedagógico como também das próprias reuniões de grupos disciplinares. A observação permitiu-nos concluir que no âmago do processo esteve o desejo global de maior transparência e racionalização de processos e critérios referentes a matérias que, sendo musicais, relevam muitas vezes do intangível. Este caminho parece por isso ser uma tentativa clara de a escola se aproximar de um paradigma de avaliação afeto às escolas do ensino regular, o que reflete um desejo de melhoria do ponto de vista organizacional.

Outrora baseada em pressupostos e observações que, partindo do domínio qualitativo eram posteriormente vertidos numa classificação quantitativa cujo processo de obtenção nem sempre era claro, a avaliação é, atualmente e igualmente por via da estreita colaboração com as escolas do ensino regular (de referir que o regime articulado de frequência veio também trazer uma certa uniformidade nos modos de procedimento em termos de avaliação), certamente diferente daquela que era praticada até aqui.

No que toca à realidade específica desta organização, nomeadamente a do exemplo relativo às dinâmicas de avaliação do grupo disciplinar a que pertencemos enquanto investigador-ator, o modelo seguiu algumas etapas. Partiu da divisão do ano escolar em trimestres e da obtenção de uma classificação final para cada um dos períodos, a qual variou em função da

distribuição de várias classificações parciais numa grelha de avaliação comum a todas as disciplinas ministradas. Através desta, gerou-se o primeiro momento em direção a uma igualdade de critérios de avaliação dentro e fora do grupo disciplinar, pois garantiu-se que matérias como a assiduidade, o cumprimento do programa ou a execução seriam alvo de observação por parte de todos.

Dentro de cada período, cada professor teve a liberdade de propor e desenvolver as avaliações formativas que entendessem, estando estas igualmente contempladas na grelha supracitada. Destacámos o consenso relativo à repetição de práticas que, nesse quadrante, têm funcionado bem em anos anteriores, o que nos permitiu concluir que o compromisso de cooperação entre todos os docentes reflete uma visão partilhada de sucesso.

Porém, a parte mais importante (com maior peso) residiu na avaliação que decorreu num só momento do período (no final) e dependeu, como vimos, de uma observação conjunta de todos os professores da disciplina, conforme as exigências específicas (performativas) deste setor de ensino. Após, em reunião prévia, se constituírem dois grupos de júris compostos, cada um, por três professores, os alunos da classe apresentaram-se em provas, durante a semana, em horários o mais próximo possível da sua aula semanal habitual. Foram assim confrontados com um grupo de professores que apreciou um programa previamente preparado e em conformidade com critérios resultantes de decisões internas (do grupo) todavia alinhadas com determinações curriculares. O júri atribuiu, individualmente, uma nota para cada uma das obras executada, resultando daí uma classificação final ponderada que sofreu por vezes acertos através da discussão entre os professores, levando em linha de conta informações respeitantes à classificação do aluno noutras disciplinas ou ouvindo da parte do professor do aluno considerações tidas como relevantes para a matéria. Esta nota foi posteriormente colocada na plataforma posta à disponibilidade dos professores e conjugada com os restantes parciais.

Se, dentro de cada grupo, as *Dinâmicas de Avaliação* existiram, estas não deixaram também de estar presentes ao nível da colaboração entre docentes que regeram disciplinas diferentes de um mesmo ano curricular, sobretudo quando os alunos eram comuns. Referimo-nos a um exemplo em particular, recorrendo à nossa própria experiência, no qual o diálogo com um professor existiu numa dimensão formal – aquando da comunicação de avaliações

intercalares à escola de referência, para o caso de alunos na modalidade de ensino articulado – e informal, através de conversas que iam no sentido de obter *feedback* relativamente ao comportamento dos alunos, correspondendo a uma dimensão expositiva relevante para a compreensão dos casos que obrigaram a maior ponderação. Esta componente permitiu-nos concluir que a prática de hospitalidade e de acolhimento do *outro* está presente em toda a linha destas *Dinâmicas de Avaliação*, porquanto atravessa a relação professor-aluno e a própria relação profissional.

No final do período, realizou-se uma reunião geral de notas em que se levou a debate e onde se articulou, entre todos os professores, a classificação dos alunos. Daí resultou uma ata, à semelhança dos momentos de avaliação dos grupos disciplinares. Apesar de não se imiscuírem diretamente na avaliação, os restantes professores conferiram-lhe validade.

Este último aspeto da observação é relevante para concluirmos que, para além de uma preocupação clara com uma validação integrada das classificações dos alunos, a escola perspetiva as *Dinâmicas de Avaliação* como um dos aspetos que agem no sentido da construção da sua própria identidade, pois estimula a uniformidade de critérios e a harmonização crítica (e integrada) das avaliações finais, encorajando simultaneamente as dimensões de hospitalidade e cooperação entre docentes.

G. *Concerto Pedagógico*

No que se refere ao *Concerto Pedagógico*, a observação decorreu durante uma sessão de aproximadamente uma hora, no Auditório da escola. Organizada no âmbito do Festival de Música e com a colaboração do grupo disciplinar de Piano, a atividade envolveu um professor (da escola) convidado, funcionários, alunos externos, uma escola secundária do concelho e público em geral. Pudemos constatar que, por via do seu cariz singular, os concertos pedagógicos resultaram em momentos de partilha e fruição cultural com repercussões assinaláveis tanto no corpo docente da escola como no público-alvo.

A criação deste tipo de concerto foi de encontro a duas preocupações fundamentais: a de procurar fornecer e incrementar meios concretos de apreciação de ordem estético-musical a públicos oriundos do exterior da escola

(eixo de relação escola-comunidade) e auxiliar a expansão da mesma em termos de número de alunos. Em larga medida, esperou-se que do chamamento que uma primeira abordagem a este tipo de conteúdos pudesse constituir saia o desejo de aprofundar conhecimentos na área da música.

No âmbito do Festival de Música já descrito, esta atividade destinou-se a duas turmas do 12º ano de uma escola do Município e tinha por tema o paralelismo entre a história do piano e do seu repertório e a história universal, num período compreendido entre o século XVII e o século XXI. De referir que se tratou de uma experiência levada a cabo no duplo papel de investigador-ator.

Inicialmente apreensivos, até em virtude de alguns deles nunca antes terem estado na presença de um instrumento musical daquela envergadura – um piano de cauda –, os alunos (juntamente com dois dos seus professores) instalaram-se na sala com alguma displicência e burburinho, revelando, desde logo, uma relativa ignorância em relação à forma de estar numa atividade que, embora não o fosse a 100%, não deixava, no entanto, de ser um concerto. Aproveitando essa deixa, o professor apresentou-se e tratou de, com um traço de humor, referir que para que houvesse lugar à música teria de existir previamente o silêncio. Deste momento, adveio um certo relaxamento da parte do público, visto que se criou naquela altura uma empatia que permitiu desmistificar uma visão mais arcaica daquilo que é a música erudita e os seus seguidores.

Alternando o seu discurso a partir da plateia e do piano, o interlocutor cativou a atenção dos estudantes convocando episódios e trechos musicais do conhecimento do grande público e dando-lhes em seguida um contexto histórico e estético que permitiu decifrá-los na totalidade, sem que lhes fosse retirada a sua solenidade, mas acrescentando-lhes um valor até aí desconhecido, respeitante à sua inclusão num dado movimento artístico ou tendência estética. Progressivamente, era já a plateia quem participava ativamente, pedindo mais pormenores e mais histórias acerca dos compositores e do instrumento.

Estava, pois, na altura, de permitir um contacto mais direto com o instrumento, pelo que, após o convite, os alunos foram, individual e ordeiramente, até ao piano para o experimentar. De entre as várias reações, houve surpresa (pela intensidade sonora que pode atingir) e até alguma histeria

(pela novidade que a descoberta provocou), o que foi de encontro aos objetivos de sensibilização para a música e a política de abertura da escola ao meio.

Nesta altura, o principal objetivo da ação estava já garantido, uma vez que se havia conseguido cativar a plateia para este outro mundo que agora também já era o seu. No final, e no sentido de despoletar esse poder de imaginação, o professor forneceu a todos uma folha onde constava a letra da música “Imagine”, de John Lennon; convidou em seguida os alunos a acompanhá-lo, enquanto tocava a música ao piano. E assim saíram do Auditório, ainda a trautear esta e outras músicas e visivelmente agradados com uma experiência sensorial diferente e abrangente. Soubemos depois que alguns alunos de entre os que estavam presentes e que eram simultaneamente estudantes da escola apresentaram-se a partir daí, nas suas aulas de instrumento, com uma disponibilidade e uma vontade acrescida.

H. *Estágio de Orquestra*

No que toca ao *Estágio de Orquestra*, a observação decorreu ao longo de seis sessões, com duração total de aproximadamente quinze horas, repartidas por diferentes salas e Auditórios da escola.

Organizada pela Orquestra Juvenil, no âmbito do Festival de Música, a atividade envolveu alunos internos e externos, funcionários e professores, propiciando a aferição de diferentes dinâmicas de trabalho. Apesar disso, trabalhando individualmente, em *naípe* (grupo das madeiras, metais, percussão e cordas), ou em *tutti* (toda a orquestra), a orientação/supervisão docente esteve sempre presente, uma vez que foi tido em consideração um acompanhamento personalizado para os vários instrumentos presentes (violinos, violoncelos, clarinetes, flautas, etc.) e contemplado um trabalho que, além de musical, representou uma oportunidade para desenvolver competências técnicas afetas ao domínio de cada instrumento.

A atividade decorreu dentro de um ambiente muito particular que colocou sob o mesmo teto, quer nos ensaios como durante o resto do dia, todos os participantes (por conseguinte, até os docentes envolvidos), e que assim se viram impelidos a trabalhar em prol de um objetivo performativo comum. Este foi o ponto decisivo para a construção de uma ligação que começou muito antes de se subir ao palco, iniciando-se com o estabelecimento de um vaivém de laços

afetivos entre jovens, docentes e pais de alunos que partilharam, durante uns dias, o mesmo espaço. Este ângulo da observação é o que nos leva a concluir que desta atividade resultou a afirmação do património identitário da escola.

Essa construção que o estágio supõe e a qual compreende atividades particulares a ter em conta, como sejam os ensaios de naipe e os ensaios gerais, teve como prioridade o trabalho que a orquestra composta por alunos e professores da escola empreendeu por via da sua participação num concerto integrado num festival de música.

Posicionando-nos como espetadores com acesso consentido ao conjunto das salas onde a atividade decorria, vimos que ao longo de uma semana se preparou com minúcia o concerto, estreitando-se em consequência disso relações pedagógicas (professor-aluno) que, muito por culpa de encontros felizes, puseram algumas vezes na mesma estante da orquestra professor e respetivo aluno. Em termos da relação pedagógica habitual, o carácter quase espontâneo daquela partilha resultou num ambiente menos formal do que aquele que a sala de aula proporciona e, por outro lado, numa atitude conjunta, da parte de professor e do aluno, *vis-à-vis* um maestro que orienta os dois em simultâneo.

O laço entre dois executantes que se entreadjudavam em prol da qualidade global do efetivo retirou o peso da solenidade do habitual encontro entre professor e aluno, substituindo-o por uma via em que os reparos, enquadrados por uma relação mais próxima, eram uma forma de atuação. O que, em alinhamento com os objetivos a que se propôs esta atividade, nos leva a concluir que tal correspondeu a destacar as práticas relacionais no sentido de as fazer convergir para a promoção do sucesso escolar e do aperfeiçoamento artístico.

1. Recital Final

No que se refere ao *Recital Final*, a observação ocorreu aquando de uma sessão com cerca de duas horas de duração, no Auditório da escola. Organizada pelo grupo disciplinar de instrumento, no âmbito do Plano Anual de Atividades, a atividade envolveu professores, Direção Pedagógica, aluno(s), pais, funcionários e público em geral.

Na génese deste tipo de concerto esteve a ideia de proporcionar aos alunos um tipo de experiência performativa algo diferente da que o habitual contexto académico lhes oferece, uma vez que se tratou de um concerto em

nome próprio e não de uma atividade que integra vários alunos. Será o mais próximo que estarão, ao pensarmos na globalidade deste período de estudos, das sensações que um músico profissional pode saborear ao longo da sua carreira, desde o pânico até ao prazer.

Naturalmente, alguns retraíram-se, mas outros expandiram o seu ser, levando ao palco uma personalidade artística que nem sempre coincidiu com os seus traços psicológicos, sendo antes uma espécie de “fuga para a frente”; por conseguinte, presenciámos momentos de forte carga emocional e enorme significação histórica para todos quantos estavam presentes, em particular para alunos e professores.

A escola em estudo desenvolveu esta atividade no final do ano letivo, mais concretamente nas semanas que sucederam à sua conclusão e que estão por norma destinadas à realização de exames. Assim, e para o caso descrito, permitiu ao aluno envolvido, oriundo do equivalente ao 12º ano do ensino regular, um cuidado acrescido na sua preparação. Daí a própria justificação do termo empregue – “recital” –, a qual acrescenta solenidade ao momento.

A escolha do repertório a interpretar por cada aluno coube ao próprio e ao professor, sendo que este comportou obras de cariz mais técnico (estudos) e outras de âmbito mais concertístico (sonatas, peças, concertos). Isto, tentando sempre estabelecer uma certa lógica na cronologia das obras apresentadas, refletindo uma certa preocupação pedagógica no que concerne à plateia; plateia essa a partir de onde observámos toda a atividade.

Ao longo do recital, o aluno esteve entregue a si próprio, o que constituiu, por outro lado, um momento de afirmação de si próprio, o que nos leva a considerar esta atividade como uma oportunidade para o reforço da autonomia do aluno em simultâneo com o seu próprio desenvolvimento enquanto ser humano.

Podemos acrescentar que durante este recital, além do poder natural de sugestão que a música exercia em nós, caímos igualmente, enquanto professor, numa nostalgia que nos fez recordar de tudo um pouco quanto aquilo que os anos de lecionação àquele aluno em particular pôde trazer. Tal esteve patente nos discursos que, tanto professor como aluno, proferiram no âmbito da atividade, deixando no ar uma ideia relativa ao desenvolvimento humano e ao puramente musical, dentro de um quadro de agradecimento e de pertença à

escola. A essa significação histórica, de enorme peso para a afirmação identitária da escola, somou-se a uma emoção que percorria a plateia, nomeadamente professores, alunos, pais, funcionários, entre outros, assinalando a envolvimento da comunidade educativa em redor da instituição. Nessa medida, permitiu-nos concluir que a atividade em causa é representativa de condutas relacionais praticadas em toda a escala da comunidade educativa, assim como de um cariz identitário que lhe é reconhecido pelos próprios intervenientes (neste caso, os alunos) e que os leva a agir no sentido do seu próprio sucesso escolar.

J. Curso de Verão

Por último, o *Curso de Verão* foi uma atividade observada ao longo de cinco sessões, durante mais de dez horas na totalidade, em salas de aula e Auditório da escola. Organizada no âmbito do Plano Anual de Atividades, com a colaboração de todos os grupos disciplinares, envolveu aluno(s) interno(s) e externo(s), pais, professor(es), funcionários e público em geral.

Destacamos que, na área da música, os cursos de verão organizados pelas escolas são fundamentais na prossecução de uma política de captação de alunos e de incentivo ao aperfeiçoamento artístico, estimulando o desenvolvimento da capacidade de perceção sonora e musical e a capacitação para a criação e o desempenho musical. O mesmo se passa na escola em estudo.

Em termos de organização, a atividade tomou como base as diversas disciplinas instrumentais que a sua oferta formativa contempla, tendo sido por isso levada a cabo por elementos de cada um dos grupos disciplinares da escola. Mediante pagamento, era aberto a todos os participantes que desejassem inscrever-se, fossem estes alunos internos, externos ou curiosos que pretendessem passar por uma experiência deste tipo.

O tipo de público que esta atividade chamou até à escola variou em idade e capacidades/conhecimentos musicais, indo ao encontro do objetivo de abertura ao meio, o que representou também um desafio à capacidade pedagógica dos professores no domínio da desconstrução do seu pensamento, obrigando-os a perspetivar outras formas de conduzir a aprendizagem.

Enquanto investigador-ator, focamos o exemplo de um participante que se inscreveu no nosso curso e que na sequência deste seguiu aulas de piano

durante alguns dias, ao fim das quais tocou num concerto final com os restantes alunos.

Natural da cidade, o jovem com aproximadamente 16 anos vinha aprendendo a tocar desde há alguns anos de forma autodidata. Porém, sentiu necessidade, em determinado momento, de validar e expandir as capacidades que possuía neste domínio, pelo que decidiu tomar parte neste curso. A vantagem que apontava era o facto de este não o obrigar a frequentar a escola durante todo o ano letivo, indo de encontro àquilo que, para ele, não deixava de ser um interesse algo pontual.

Durante as aulas, constatámos que reproduzia todo o tipo de música através de um excelente ouvido musical e de uma técnica que havia construído por si. Porém, dois problemas nos afligiram, primeiro a nós e depois ao próprio: a sua capacidade de leitura revelava-se quase nula, bem como a sua técnica.

Com o diagnóstico feito e perspetivando uma tipologia de evolução que lhe pudesse ser favorável (não só durante o período do curso, mas também para o futuro), restava-nos recomendar que o aluno devesse apetrechar-se tecnicamente (contornando erros que comprometiam a sua própria saúde) e assessorar a sua compreensão auditiva musical apurada com alguma correspondência no plano da teoria musical. Tal correspondeu a um novo tipo de relação pedagógica, distinguida pela sua informalidade e adaptação à individualidade. Nesse sentido, trabalhámos diariamente durante aquela semana, em períodos que alternavam entre o trabalho individual e uma aula (com uma duração de trinta minutos), sempre no espaço escolar. Este vaivém permitia ao aluno ter tempo para ajustar as novas competências adquiridas na aula, assimilando-as de melhor forma; por outro lado, transpondo agora para a generalidade da atividade, a escola palpitava com tantos instrumentos diferentes em tantas outras salas, entre sessões de estudo e aulas.

No final do curso, realizou-se um concerto, aberto ao público em geral. No caso do jovem aluno, foi a primeira vez que tocou num piano de cauda, o que só por si lhe provocou uma enorme satisfação. Ao contrário de todos os outros participantes, cujas idades variavam entre os 5 e os 25 anos de idade, este aluno executou uma obra de memória, aprendida de raiz naquela semana, já que para ele esta era a forma mais natural de o fazer. Isso não impediu, porém, que no final nos abordasse e dissesse, em jeito de agradecimento, que tinha sido a

primeira vez em que percebera a totalidade do que estava a tocar e quão abrangente podia ser o fenómeno musical. No mesmo momento, prometeu voltar no ano seguinte, o que nos leva a concluir que, além de outros, o objetivo ligado à abertura da escola ao meio foi alcançado.

Esse mesmo objetivo foi visível no facto de esta ter sido uma prática com visível aceitação e participação que se estendeu para além da comunidade escolar, suscitando o interesse de um público mais geral.

No seu conjunto, todas as práticas educativas aqui descritas são reveladoras de uma cultura específica de escola, expressando um ideário muito próprio e que põe em evidência os valores relacionais de uma cultura verdadeiramente humanista. Um ideário ligado ao ensino artístico, mas igualmente revelador da identidade singular da escola, apoiada por um Projeto Educativo próprio.

De certo modo, algumas dessas práticas correspondem a iniciativas que, noutros contextos escolares, são desenvolvidas de forma sazonal, em momentos particulares e, normalmente de ordem festiva, como o Natal, o Carnaval. Mas o importante é que aqui elas fazem parte do dia-a-dia, constituindo, no seu todo, um exemplo paradigmático do funcionamento da escola como um lugar antropológico impregnado de hospitalidade. Em todas elas encontramos marcas dessa cultura acolhedora, seja através da atenção personalizada aos alunos, das vivências relacionais diversas, da cooperação entre todos ou da valorização da aprendizagem como ato pessoal de fruição e superação. Estamos, na verdade, perante práticas pedagógicas pautadas por valores humanistas fundamentais traduzindo assim, e a todos os níveis, a matriz curricular da escola.

Interessou-nos neste sentido saber em que medida os atores vivem, reconhecem e verbalizam essa cultura de hospitalidade, esse *ethos* escolar tão denso do ponto de vista antropológico e distintivo.

3.3. Perceções dos atores

Na intenção de ir ao encontro das perceções dos atores, por razões de ordem pragmática, centrámo-nos nos atores professores, desejando ouvi-los relativamente ao conjunto de dimensões éticas presentes na instituição. Para tal, o questionamento partiu de um quadro respeitante aos valores, às missões, às prioridades estratégicas e às práticas educativas de referência na instituição, em alinhamento com os objetivos do estudo.

Assim, partimos de um universo de profissionais escolhido de forma a contemplar a heterogeneidade existente, o que resultou na realização de entrevistas a intervenientes pertencentes a diferentes faixas etárias (entre os 24 e os 60 anos), com gamas de experiência docente variadas e, também, com proveniências diversas.

As seis entrevistas decorreram no âmbito de conversas com uma forte índole de informalidade, apesar de sujeitas a registo. No entanto, não foram esquecidas as linhas de orientação estipuladas pela Carta Ética da Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação no que toca à relação com os participantes numa investigação desta natureza. Por conseguinte, o seu anonimato, assim como a confidencialidade do material recolhido, foi alvo de atenção da nossa parte, o que implicou a elaboração de um modelo de consentimento informado (Anexo III, p.193) entregue aos participantes, depois de um processo de informação e esclarecimento.

As questões abordadas, decorrentes da aplicação de um guião (Anexo II), resultaram numa profusão de ideias que, já após a transcrição, obrigou à sua categorização, tendo surgido novas subcategorias a partir da análise do discurso dos participantes.

No que toca ao valor da “relação”, os testemunhos recolhidos revelaram uma preocupação para com o desenvolvimento relacional da comunidade, sendo que, de modo geral, os participantes estão conscientes de que integram uma escola com características próprias. Ainda nesse quadrante, foi realçada a existência de uma vertente relacional pedagógica mais aprofundada inculcida

pela especificidade deste tipo de ensino, o que sobressaiu no discurso dos participantes.

“Essa relação que se estabelece entre professor e aluno quando estão numa sala de aula é uma relação que não existe quando temos uma turma. Mesmo aqui, as nossas turmas são pequenas e até se estabelecem laços afetivos mais profundos do que noutra tipo de ensino (...).” (participante nº6).

Este tipo de relação vem de encontro a uma dimensão de hospitalidade e familiaridade presente no conjunto das relações estabelecidas no interior da escola, fruto, entre outros, de uma proximidade nascida na sala de aula:

“Ainda se mantém essa postura de familiaridade e intimidade. Houve até uma altura em que me apetecia quase vir de chinelos, por sentir que havia essa proximidade.” (participante nº2).

“Aqui dentro, todos sabemos que existem limites que temos de respeitar de modo a valorizar, também, o que de melhor o outro sabe fazer.” (participante nº5).

Reconhecemos nestes testemunhos o respeito por uma dimensão de acolhimento e inclusão ligada a uma ética da alteridade, *“podemos dizer que toda a gente da escola, inclusive os alunos, se conhece e se ajuda mutuamente.”* (participante nº3). Destacamos também que não só se reconheceu a prática de hospitalidade no interior da escola como também na capacidade de a desenvolver dirigindo-a o exterior. *“Antes só alguns alunos é que podiam vir para aqui e agora já não. Demos oportunidade a outras pessoas.”* (participante nº2).

A preocupação com o “sucesso” de todos os alunos e segundo parâmetros de excelência surge referida com frequência, sendo perspectivado numa esfera pedagógica e organizacional,

“Um dos nossos objetivos deve ser fazer com que os alunos acabem o ano com um sorriso e regressem com vontade no ano seguinte.” (participante nº2).

“Na nossa escola, penso que existe uma procura pelo desenvolvimento de um trabalho com qualidade; um trabalho de excelência.” (participante nº6) e igualmente no modo de caracterizar o objetivo principal da educação – “eu penso que nós procuramos sempre atingir o melhor possível a nível de educação (...).” (participante nº6).

Um dos aspetos que sobressaiu nas entrevistas acabou por configurar-se numa nova subcategoria, respeitante à identidade numa perspetiva de pertença.

“Nós somos família.” (participante nº2); “noutras escolas não há esta ligação de anos que nós temos.” (participante nº5).

“Tenho orgulho em ter sido aluna da escola e de agora ser aqui professora.” (participante nº3); e histórica – “a nossa mais-valia é ter professores que têm a camisola da escola há muito tempo vestida e que sentem isto tudo de uma forma particular.” (participante nº6) e “somos nós o património da escola, devido ao facto de termos sido cá alunos e agora professores.” (participante nº2).

Podemos ainda concluir que os valores educacionais apontados pelos entrevistados se enquadram, maioritariamente, no campo relacional, a começar pelo da familiaridade e o da pertença, legitimando assim um quadro de hospitalidade vivido no dia-a-dia e segundo um espírito de consciencialização coletiva para a promoção do sucesso educativo. Salienta-se assim a forma como os atores atribuíram à escola o compromisso de se constituir um espaço representativo no domínio de uma formação ética e antropológica abrangente, tal como salienta o trecho seguinte.

“A escola proporciona atividades aos alunos no sentido do seu próprio crescimento, pessoal e profissional.” (participante nº3).

Tal só é possível na medida em que, na sua génese, esta é uma escola que coloca a pessoa do aluno como elemento central da aprendizagem, conforme assinala um dos participantes nesse capítulo:

“Enquanto escola, penso que devemos pôr o aluno em primeiro lugar. E julgo que o temos feito.” (participante nº1).

“Olhando para os nossos alunos, chegamos à conclusão que não há forma de valorizar a escola senão através deles.” (participante nº2).

Assumida como fator decisivo para esta perspetiva de desenvolvimento humano no campo das missões, a especificidade deste setor foi apontada igualmente como fator de crescimento no campo ético e antropológico, como demonstra o exemplo seguinte:

“A música em si obriga a uma consciência em relação à questão da socialização. E aqui, através por exemplo das classes de conjunto, aprendemos a respeitar o próximo, a ouvir, a não sermos egocêntricos.” (participante nº5).

Estabelecendo a questão da socialização como ponte para a subcategoria da “hospitalidade”, ressalvamos desde logo que esta voltou a sobressair nesta fase da investigação. Muito centrados na singularidade do setor de ensino, os exemplos que a ilustram focam justamente a presença de práticas de hospitalidade em conformidade com as missões educativas a que a escola se propõe. Nessa medida, e como nos foi dito:

“O facto de ser ensino artístico obriga os miúdos a ouvirem-se uns aos outros e, portanto, a compreenderem um pouco a forma de estar juntos.” (participante nº3).

“Aprender música beneficia em muito a formação do indivíduo na concentração, na atenção, na sensibilidade estética e emocional, no raciocínio (...) a música de conjunto favorece a sociabilidade. E todas essas coisas, aqui, estavam afastadas de pessoas que não tinham acesso a isso.” (participante nº4).

As questões de cidadania fazem igualmente parte do corpo das missões da escola identificadas pelos participantes, e entendidas de novo a partir da

especificidade do setor do ensino artístico, no sentido de algo que atribui um valor acrescentado ao ser humano no âmbito da cidadania:

“Aqui procura-se que os miúdos, quando forem cidadãos responsáveis e conscientes, tenham noção de que não basta comer pão, fiambre e queijo, é preciso mais qualquer coisa (cultura) para o cidadão saudavelmente formado.” (participante nº4).

No entanto, tal não aponta para uma rigidez de processos na sala de aula, mas antes para, a partir da valorização de uma componente relacional, uma aprendizagem em que ambas as partes constroem uma sintonia/harmonia, conforme refere um dos participantes:

“No que toca aos alunos, é certo que temos uma relação de porreirismo, mas vincada por momentos onde é necessário saber estar e respeitar a pessoa do professor e os restantes colegas.” (participante nº2).

Os entrevistados puseram a tónica numa perspetiva de sucesso medida em função do impacto da missão/ação da escola nesses dois quadrantes:

“O grande objetivo com aqueles que não prosseguem estudos é atingido quando os vemos, já depois, em concertos aqui e noutros espaços.” (participante nº2); “para aqueles que não seguem música, frequentar esta escola dá-lhes a possibilidade de serem pessoas diferentes.” (participante nº3).

O conjunto de perceções que pudemos recolher relativamente ao corpo de missões da escola em estudo permitiu-nos identificar algumas linhas de análise. Em primeiro lugar, no que se refere ao desenvolvimento humano, destaca-se a questão relativa à centralidade do aluno, aspeto que assume particular relevância por via da especificidade deste setor de ensino.

No plano da cidadania, denotamos, através do discurso dos participantes, a noção da aprendizagem musical enquanto valor acrescentado privilegiado para a sua consolidação. Por último, existe uma noção de sucesso educativo apoiada

em vetores diferenciados, espelhando o paralelismo entre formação pessoal e desenvolvimento humano.

Desde logo, testemunhámos novamente o foco em práticas de hospitalidade numa perspetiva englobante, abarcando o plano organizacional e o pedagógico. Neste último, a preocupação em lidar com a heterogeneidade do público escolar que chega à escola observou-se no esforço que esta desenvolve ao procurar respostas adequadas para cada circunstância:

“Esta escola também se vê confrontada com muitos alunos que a procuram não pelas suas aptidões musicais ou os seus talentos excepcionais, o que leva a que haja um esforço no sentido da procura de respostas diferenciadas.” (participante nº1).

Por outro lado, constatou-se que a escola disponibiliza a sua oferta educativa a partir de um envolvimento dos professores na procura da obtenção de respostas pedagógicas satisfatórias, tal como realça o fragmento seguinte.

“Por exemplo, esta atividade obrigou todos os professores a estar ali, cada um no seu instrumento, prontos a mostrar a escola àqueles miúdos que lá querem entrar, e que ali podem ter o leque de tudo o que acontece.” (participante nº2).

Finalmente, a organização privilegia a procura de condições de acolhimento para os seus atores, nomeadamente os professores:

“Numa escola que tem cerca de 40 professores e em que alguns deles não passam o tempo todo cá, acho que é importantíssima a forma como os acolhemos, como lhes damos condições de trabalho para eles desenvolverem a atividade cá; julgo que vamos conseguindo integrá-los com sucesso.” (participante nº6).

Verificámos que existe, neste plano, um envolvimento de toda a comunidade educativa no plano da produção de estratégias de ação, resultando da existência de canais de comunicação entre os atores:

“É uma escola com heterogeneidade, o que é ótimo pois as pessoas mais velhas acabam por ensinar as mais novas como eu. Eu aprendo muito.” (participante nº3).

Aqui dentro, se alguém quiser fazer uma coisa qualquer, nova, que implique dedicação, tempo e esforço (...) indo bater às portas certas consegue fazer coisas interessantes.” (participante nº4).

Essa dinâmica de aprendizagem recíproca e de cooperação foi também visível na capacidade de, coletivamente, se definirem mecanismos de ação.

“Num concerto destes os miúdos ficaram a perceber o conjunto dos instrumentos da escola. No caso dos professores, foi um momento em que estivemos todos juntos e que até surgiu de uma conversa entre colegas.” (participante nº2).

A vontade em colaborar nas atividades é uma característica não só observada a partir da esfera da ação docente, mas igualmente da participante não docente, conforme é reconhecido: *“Existe um corpo docente e não docente extremamente envolvido no apoio logístico e na dinamização de concertos.”* (participante nº1). Encontramos assim uma escola empenhada numa melhoria que, começando no plano pedagógico, acaba por contagiar a dimensão organizacional. Os participantes focaram os seus objetivos pedagógicos, sem, contudo, os dissociar de um plano global de ação que querem concretizar conjuntamente com o corpo diretivo da escola:

“Eu sei o que quero dos meus alunos, mas interessa-me a mim, como professor, e por via do encontro com a direção, perceber o que a mesma perspetiva para a escola, por exemplo, nos próximos 10 anos.” (participante nº2).

Em relação às prioridades estratégicas da escola, a perceção dos atores converge para o reconhecimento da hospitalidade educativa como valor organizacional e pedagógico, ainda que nem sempre o termo “hospitalidade” surja de forma explícita. Os termos mais comuns são *acolhimento, entreatajuda,*

respeito e aceitação. No fundamental, todos reconhecem que se vive no cotidiano através de uma atitude de acolhimento e cooperação.

Por outro lado, os professores parecem estar preocupados em alinhar a sua ação com aquilo que é a política que emana da própria direção pedagógica e do plano normativo; no mesmo campo, está presente no grau de consciência dos professores relativamente à própria história da instituição e à necessidade de dar continuidade ao trabalho de excelência já realizado.

“Tem havido um esforço muito grande de abertura à comunidade, preservando aquilo que é a escola.” (participante nº6).

“Pensando no ensino da música, qual é o sítio na cidade onde as pessoas podem ter acesso à aprendizagem de um instrumento? Aqui.” (participante nº2).

Ainda nesse campo, a organização foi vista pelos seus atores como uma referência na sua área específica, tendo por base o contexto educativo da região. Essa capacidade em se constituir como farol, advinda de uma atitude de promoção da escola e dos seus eventos face ao exterior, foi muito reconhecida pelos participantes, que nela veem um ganho no plano identitário e igualmente o motor de expansão da instituição, bem como uma oportunidade de desenvolvimento profissional.

“Em termos de identidade, o festival que organizamos dá mais visibilidade e também é uma oportunidade até dos próprios professores da escola se poderem apresentar em público.” (participante nº1).

Nós fazemos práticas artísticas. Por isso tem todo o sentido trabalhar para mostrar o trabalho que se faz à comunidade, pois não é lógico fazê-lo apenas aqui dentro.” (participante nº2).

“Durante o festival, toda a escola e toda a comunidade está voltada para o mesmo objetivo: receber as pessoas, organizar um bom festival; e isso resulta de um esforço coletivo.” (participante nº3).

Constatamos, pois, que existe uma consciência quanto à responsabilidade em fazer verter a especificidade das práticas artísticas (e a componente pedagógica envolta na sua preparação) na comunidade, num espírito de relação construtiva e tudo isto numa lógica de preocupação partilhada com o sucesso de todos os alunos. O que nos permite concluir citando um dos participantes. *“É uma escola que a partir do interior se consegue potenciar para o exterior, pois consegue projetar e mostrar os alunos que tem.”* (participante nº3). Através do discurso dos participantes, neste caso dos docentes, foi realmente possível concluir que existe uma consciencialização alargada quanto ao facto de se dever preservar e consolidar o estatuto da escola enquanto instituição de referência. Neste contexto, a capacidade de abertura ao meio envolvente é vista como uma das dimensões do sucesso, a par da integração dos alunos no ensino superior de música e da excelência do ensino que estes comprovam por meio dos resultados obtidos nos concursos em que participam.

Conclusão

O estudo empírico, sustentado na análise documental, na observação de práticas pedagógicas e na inquirição dos docentes, permitiu identificar os traços que caracterizam a escola como um lugar denso e rico do ponto de vista antropológico.

Existe nesta escola um espírito de responsabilidade e cooperação que age no sentido da melhoria do desempenho, quer em relação aos alunos como também aos professores, e ainda, conseqüentemente, à própria instituição. Dentro desse mesmo quadrante, a atenção prestada a diferentes ritmos de aprendizagem denota práticas de hospitalidade para com os alunos, mas também ao nível dos próprios docentes, os quais trabalham em conjunto e em espírito de aprendizagem recíproca.

De um modo geral, os participantes identificam as dimensões antropológicas e éticas com valores relacionais positivos e alicerçados num sentido de exigência pessoal e coletiva, visível ao nível dos parâmetros de desempenho assumidos.

Tanto a observação como a inquirição de atores, permitiram-nos concluir que existe uma cultura específica desta escola, pautada por valores de hospitalidade e responsabilidade, refletindo o ideário normativo da instituição respeitante à promoção do desenvolvimento humano e à sensibilização para a música e para a arte, em geral. O que nos levanta a questão de saber em que medida este fator distintivo, ligado ao ensino artístico, nos permite tirar conclusões mais gerais sobre o funcionamento da escola enquanto organização ética e antropológica. Do nosso ponto de vista, e tal como sublinhamos nas considerações finais, no essencial, as características que nos permitem identificar concretamente esta escola como organização antropológica e ética, seja no que diz respeito a missões, valores ou práticas, são comuns a todas as organizações escolares, desafiadas cada vez mais a desenvolver projetos organizacionais e curriculares autónomos e expressivos também de uma identidade local.

Considerações finais

Ponderando todo o percurso de investigação, tanto na sua componente teórica como empírica, consideramos que a nossa convicção de partida sobre a relevância antropológica e ética da escola saiu reforçada. Ao mesmo tempo, pudemos concluir, tendo por base o estudo de um caso específico, que as escolas possuem os instrumentos organizacionais e pedagógicos necessários à afirmação da escola como lugar de identidade, de relação e de história viva. De lugar antropológico, portanto, no sentido defendido por Marc Augé.

Assumindo desde o início a opção por um paradigma antropológico de natureza relacional, interpretamos os desafios éticos da escola a partir de uma matriz de alteridade. Como projeto antropológico, a educação é um processo que toma corpo a partir da ideia da perfeitibilidade do ser humano e de um sujeito que, ao sair de si a partir do seu génio singular, cumpre o seu desígnio antropológico. Nesse caminho, o paradigma de uma educação na segunda pessoa vem recuperar a ideia de relação entre o *eu* e o *tu*, sem que a identidade de cada um destes seja aniquilada. É este acolhimento, uma ética da alteridade, que traduz a ideia de acontecimento antropológico fundamental, abrindo o espaço para a consciência relativa às componentes da mortalidade e da imortalidade, presentes na condição humana.

Reconhecida como fundadora do pensamento da hospitalidade, a lição levinasiana assenta nesta valorização da hospitalidade sem condição enquanto atitude de acolhimento, projetando valores fundamentais como a alteridade, a responsabilidade ou a solidariedade social. O que nos levou, neste trabalho, a procurar encontrar as linhas de organização e gestão escolar que sejam consonantes com essa cultura de hospitalidade.

A promoção da sensibilidade ética dos sujeitos confere ao projeto antropológico da educação o cunho de preparação para futuros atos de cidadania, alicerçados numa aprendizagem que, constituída como dever, visa uma maior autonomia na gestão dos processos cognitivos de cada sujeito. No fundo, a interpelação de um rosto constitui a primeira missão do professor, o primeiro testemunho relativo às capacidades, ainda desconhecidas, do outro. A

educação representa assim uma antropologia prática vivida num lugar onde se vislumbram novas maneiras de ser (e, porque não, dever ser, diremos) pela relação. Por conseguinte, quisemos saber em que medida a escola se encontra organizada de modo a proporcionar práticas pedagógicas alicerçadas num verdadeiro compromisso ético, expressivas de um desejo de transcendência do eu através da alteridade e da crença numa utopia positiva relativa às capacidades do outro.

Neste aspeto, destacamos, sobretudo, as conclusões resultantes dos dados de observação de práticas educativas de referência, onde foi possível encontrar elementos muito especiais ao nível da organização pedagógica.

Como salienta Isabel Baptista (2016a, pp.6-7), sabemos que os alunos não estão na escola por convite, como se fossem meros visitantes ocasionais. Mas, tal como refere a autora, trata-se aqui de valorizar o sentido antropológico e ético da hospitalidade. “A arte pedagógica consiste, precisamente, em saber transformar a obrigação em convite à formação, um convite desenvolvido de tal maneira que acaba por converter a necessidade em oportunidade” (Baptista, 2016a, p.7). Esta dimensão de compromisso com a aprendizagem de todos os alunos e com um desempenho organizacional de excelência podem e devem constituir marcas da cultura escolar, tal como foi possível constatar no nosso estudo.

Por outro lado, pela observação efetuada ao longo de sessões que cobriram concertos, *masterclasses*, conferências, exposições, entre outros, pudemos concluir também que a instituição estudada se empenha em trazer até à comunidade uma participação mais visível e efetiva por via de um acontecimento que se tornou um marco da programação cultural da cidade e da região.

Este tipo de comportamento ético apela à responsabilidade de todos, conforme o preconizam Joaquim Azevedo (2003) e Josep Duart, (1999), o que nos transporta para a ideia de escola enquanto espaço relacional real e concreto, desenvolvida por Olga Perazzolo, Siloe Pereira, Marcia Cappellano dos Santos e Luciane Ferreira (2014).

Tal significa integrar a educação no domínio público, dentro de um paradigma de responsabilidade, o que passa pela adoção de um primado relativo à racionalidade ético-pedagógica. Esta noção, a qual nos remete de imediato

para o pensamento aristotélico, corporiza um saber prudencial, abrindo o lugar a uma pedagogia que, enquanto saber prático, alimenta a ideia de uma escola para as virtudes antropológicas e éticas.

Podemos assim admitir que se é verdade que a componente ética está desde logo presente na praxis educativa, a qual remete para o reconhecimento de uma alteridade cujo potencial de desenvolvimento deverá ser encorajado por um professor que domine as competências da hospitalidade e da responsabilidade, também é de realçar a repercussão ao nível daquilo que a sua intervenção potencia, nomeadamente o aperfeiçoamento da sensibilidade ética nos sujeitos aprendentes. Uma vez que a educação nunca é neutra e, simultaneamente, educa de acordo com um “thesaurus cultural” (Azevedo, 2003, p. 24), equivale a dizer, convocando o autor, que esta deve fugir à uniformidade organizacional, traçada pela normatividade e que a afasta de uma estruturação ética da sua ação. É nesta medida que o relativismo absoluto nunca poderá assumir-se como um princípio absoluto, uma vez que, diariamente, tanto professores como alunos enfrentam escolhas éticas (Drouin-Hans, 1996).

Numa era de globalização e de todo um caminho traçado desde o século XVI, com as primeiras viagens marítimas intercontinentais, é vital reconhecer a própria identidade que vive à margem da diversidade local – a identidade terrestre. É necessário que a educação promova uma racionalidade que ajude a compreender e a inscrever em cada sujeito uma vasta gama de consciências, o que corresponde a procurar não “cingir a racionalidade à lógica única da realização eficaz de objectivos explícitos.” (Perrenoud, 1993, p.68).

Esta atitude referente a ver para além do imediato corresponde a empreender gestos organizacionais e profissionais que consigam integrar os valores do afeto e da relação, servindo desse modo a aquisição de várias consciências: uma consciência antropológica, que liga a diversidade à unidade que repousa em cada um; uma consciência ecológica, que nos torna membros de uma biosfera comum onde aspiramos à convivialidade; uma consciência cívica terrestre, que acarreta a responsabilidade e a solidariedade para com as crianças; uma consciência espiritual da condição humana e a sua relação com um pensamento que, pela sua complexidade, nos permite “entrecriticar, autocriticar e entrecompreender”. (Morin, 1999, p.81).

Salientamos neste sentido as recomendações produzidas pela Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, a qual elaborou e publicou, em agosto de 2014, a Carta Ética, um instrumento de regulação ético-deontológica destinado não só à Sociedade, mas assumindo-se igualmente como “quadro de referência para a atividade de outras pessoas e instituições que se dedicam à investigação e ao ensino (...).” (SPCE, 2014, p.15).

Por outro lado, reconhecemos a premência, por parte dos profissionais da educação, em continuar a acreditar na educabilidade do ser humano, o que significa convocar “dimensões de responsabilidade ética inalienáveis e intrínsecas ao saber profissional docente.” (Baptista, 2017a, p.149). Nessa medida, constatamos, com a autora citada, que as concepções contemporâneas põem hoje a tónica no carácter relacional e interativo da ação humana sob o primado de uma reflexão ética, o que representa uma herança aristotélica e kantiana no campo de uma tradição teleológica (o fim) e deontológica (o dever).

Quando, confinando essa ética ao universo educativo, nomeadamente à docência, se advoga a necessidade de se empreender a ação educativa a partir de um quadro marcado por um traço antropológico, sendo assim “obrigação inalienável dos educadores e trabalhadores sociais contextualizarem antropologicamente os projetos em que se envolvam como profissionais.” (Carvalho, A.D., 2012, p.98), estamos a qualificar o próprio perfil profissional docente, colocando-o em convergência com a matriz levinasiana referente a uma hospitalidade que constitui o aspeto central no modo de viver em/pela relação.

Entendemos assim que é necessário, no quadro da organização escolar, a assunção da ética enquanto ato de responsabilidade de um sujeito para com o *outro*, permitindo-lhe colocar as condutas sociais em situação de projeção contínua no tempo. Isto é, focando o valor da relação como cerne da cultura ética da escola, pois é justamente este o fator decisivo para a sua construção enquanto lugar de hospitalidade – lugar antropológico.

Consideramos, pois, que no sentido de apoiar os conteúdos da educação em valores universais e com potencial universal, o desenvolvimento profissional dos professores (consagrado pelo seu código deontológico) deve passar por alimentar a capacidade em verter na sua *praxis* elementos que possam ser vistos como virtudes éticas. A principal virtude deste saber profissional é a capacidade em reconhecer uma outra identidade, por quem se toma a responsabilidade da

construção na perspectiva de um projeto antropológico. Neste sentido, pode dizer-se que a organização escolar estudada constitui uma boa referência.

O que nos leva a defender a necessidade de uma formação docente consonante com os atuais imperativos de racionalidade ético-pedagógica. Verifica-se atualmente o facto de a formação académica – que assegura uma competência mais visível em algumas disciplinas científicas e, por outro, uma cultura geral –, só por si, não serem suficientes para desempenhar a profissão docente, devendo esta ser trabalhada em conjunto com a formação pedagógica – conjunto de processos que permitem ao sujeito exercer uma atividade profissional. Este será o caminho para se poder fugir à falsa dicotomia instalada no campo da formação de professores, segundo a qual se pensou durante muito tempo que “para exercer uma profissão docente bastava possuir uma alta cultura académica sem formação pedagógica (...) ou então uma boa formação pedagógica sem um nível preciso de formação académica.” (Mialaret, 1990, p.5).

Porém, e em linha com o mesmo autor, consideramos que a componente pedagógica não deverá apenas circunscrever-se aos enunciados práticos, de utilização imediata, mas também cobrir uma reflexão aprofundada acerca dos fundamentos da ação educativa. Somente por esta via as atitudes pedagógicas dos professores poderão constituir-se como autênticos postulados da abertura à comunicação, ao desejo de aceitação e compreensão do *outro*.

Constituindo-se como o “trunfo primordial para a realização da visão de uma sociedade de aprendizagem.” (Day, 1999, p.319), o professor está na base de três propósitos que o autor destaca como decisivos para que a afirmação da comunidade de aprendizagem que se pretende que a escola seja, atualmente e no futuro. Por um lado, ajudar cada um a atingir os objetivos (professores e alunos), o que pressupõe romper com a conceção da turma enquanto símbolo de um aluno abstrato; por outro lado, construir um conhecimento-base mais alargado, que contemple o desenvolvimento de uma inteligência emocional; e, finalmente, fazer parte da sociedade. Entendemos, portanto, que o desenvolvimento profissional dos professores é parte de uma escola enquanto comunidade aprendente.

Sob um ponto de vista ideológico, necessitamos que se reúnam consensos por meio do acordo entre parceiros sociais – compromisso social – e que se mantenham os eixos centrais nas políticas educativas, o que não significa

abandonar o projeto educativo de cada escola em prol de uma suposta neutralidade, mas antes recuperar o tecido virtuoso inerente ao próprio cariz missionário da escola pela otimização do seu tecido organizativo.

Nessa medida, defendemos, com Joaquim Azevedo (2011), que a chave para vencer o bloqueio não virá apenas por via da aposta em exames e da avaliação externa das escolas, mas na inserção destas num âmbito mais alargado, ligado aos intervenientes. Esta mudança de polo de atenção surge no sentido de vencer a hipocrisia da vertente social de todo um sistema que continua a não tomar em consideração aqueles que fogem a um certo ritmo médio de aprendizagem, e, ao mesmo tempo, de uma estrutura que representa um enorme vazio de percursos escolares variados, disfarçados sob a capa de predicados de igualdade no que toca ao seu acesso (Azevedo, 1994). Somente assim se pode escapar à asfixia que a máquina administrativa impõe.

Mais do que nunca, a necessidade de mudança do papel do Estado em matéria educativa deve levar em conta que se “o importante é converter o educando no eixo e no centro do processo educativo, tem que se caminhar no sentido de sistemas educativos que não operem sem sentido contrário.” (García Garrido, 1996, p.26).

Neste processo, destaca-se a capacidade de melhoria das próprias escolas, funcionando para tal como organizações aprendentes, ou não fossem elas mesmas educativas. Esta aprendizagem organizativa, que no fundo deriva para uma educação enquanto projeto, equivale por sua vez a evocar uma organização ética [relembramos, com Josep Duart (1999), que estas se situam no topo da hierarquia das organizações aprendentes]. É uma via que inaugura um ciclo capaz de pôr de lado a lógica racionalista e burocrática, apontando valores e objetivos comuns.

A noção de escola enquanto organização implica que a analisemos como uma estrutura humana, criada por humanos e ao serviço da sua valorização enquanto tal. Esta atitude é primordial quando pretendemos que a escola seja, em si, uma organização ética em todas as dimensões da vida que dentro dela palpita. No fundo, uma organização cuja ética se traduz numa atitude de acolhimento do ser humano, abrindo as portas à realização dos desígnios humanistas. É nessa medida que falamos de uma educação como um projeto antropológico.

Entendemos que é pela interpelação da alteridade que o humano consegue construir-se em permanência, pelo que a valorização de uma atitude ética, visível no domínio das virtudes pedagógicas e relacionais, é fundamental num contexto educativo ainda fechado a muitos *rostos*. Assim, é indispensável assumir que “o outro não é uma ameaça, a sua presença não fecha, antes abre, o horizonte da liberdade.” (Baptista, 2005, p.77).

A valorização interpessoal que aqui podemos fazer corresponder à linha de argumentação próxima da ideia de *rostos*, apresentada por Emmanuel Lévinas (2007) e desenvolvida por Isabel Baptista (2005, 2007), remete-nos para uma inteligência presente na escola e, entretanto, adormecida. Podendo ser ativada por meio de uma gestão ética da instituição, corresponde à “capacidade de a escola ganhar um lastro de “aprendizagens éticas”, que se relacionam quer com as finalidades da educação, quer com os valores partilhados, quer ainda com as regras e normas de conduta (...).” (Azevedo, 2003, pp.59-60). Ainda segundo o autor, tal corresponde ao facto de a escola dever combinar um eixo de horizontalidade, relativo a redes, parcerias, negociações e sinergias, com um outro, da ordem da verticalidade, que compreende a missão educativa da instituição escolar; nenhum dos dois tem capacidade para funcionar em separado.

A ação técnica de uma escola considerada apenas como mais uma peça do sistema público de educação e apoiada numa pedagogia que prescindir de escolhas éticas em função de pressupostos na medida de contextos socioculturais constitui uma ameaça apenas possível de se contornar pelo envolvimento de todos os atores na formulação de documentos como o Projeto Educativo e o Plano Anual de Melhoria Gradual da Escola. Quer isto dizer, ultrapassar a dimensão de coletividade para chegar a uma escola enquanto comunidade (Bounes, 1996). Isto, porque, como vimos, num ponto de vista coletivo, as decisões que as organizações tomam, afetando a sua dinâmica e propósitos sociais, são também atos éticos. Os mesmos representam uma aprendizagem que se interioriza sob a forma de um conjunto de aspetos no campo das atitudes, dos padrões de comportamento e das formas de ação e interação com os outros.

Por conseguinte, consideramos necessário proceder à substituição de uma ideologia que priva a escola de ser um lugar que toma a seu cargo a

formação ética do ser humano e que, por conseguinte, é em si mesmo um lugar antropológico. O mesmo é compreender que a *crise da sobremodernidade* (Pais, 2010; Augé, 2012), patente, entre outros, na diluição dos traços relacionais, históricos e identitários dos espaços, reivindica a necessidade de uma educação e de um espaço escolar que reassumam o controlo relativo a esta missão de humanização dos contextos. Está por isso em jogo caminhar de um paradigma de individualidade para outro – de alteridade –, transformando a itinerância das experiências de relação numa capacidade real dos indivíduos se inscreverem na história e caminhando no sentido do encontro e da convivência entre a individualidade e a universalidade.

Em função disso, o princípio da hospitalidade (Lévinas, 2007, Baptista, 2005, 2007), radicado na assunção de uma alteridade que não obsta à nossa realização, mas sim a qualifica, deve ser o vetor que, também no contexto educativo, determina a projeção deste enorme espaço que é a escola em termos de um autêntico lugar *de e pela* relação. É somente pelo valor da hospitalidade que esta é elevada à condição de lugar antropológico, um lugar que pelo seu cunho intrinsecamente relacional consegue contornar a hospitalidade condicional e de carácter finito que vigora na conceção das relações humanas nesta era de sobremodernidade.

Enquanto lugares de hospitalidade, as instituições educativas devem possuir um *rostro* que lhes permita construir-se por referência a um espaço onde a aprendizagem, doravante ética, se realize por meio de uma ideia de encontro humano e de descoberta que contrarie a própria tendência para o desaparecimento da esfera pública. Essa aprendizagem é assim estruturada em concordância com uma dilatação do mundo do *eu* e do *outro*, abrindo uma zona de partilha que inaugura o espaço relacional.

Equivale isto a uma visão da escola enquanto projeto. Um projeto que podíamos denominar de união fraterna, o qual nos traz imediatamente à ideia, no campo da criação musical, uma obra paradigmática – a 9ª Sinfonia de Beethoven –, ela mesma representativa de um processo de saída de si mesmo em tudo semelhante àquele que a educação opera no ser humano. Uma composição fruto de uma capacidade individual de expressão e de uma trajetória de vida singular, a de Ludwig van Beethoven (1770-1827), reconhecido ainda em vida como um homem à frente do seu tempo e que emprestou um novo rosto à

música, dotando-a de uma consciência humanística muito particular e vincada. Um visionário, a expressão viva de uma síntese de formas e conteúdos perfeita e ela própria rasgada por uma multiplicidade de opções que não perdem um sentido de continuidade extremamente depurado; um profeta da renúncia à tonalidade, a qual aconteceria apenas cerca de um século mais tarde na conturbada Viena do início do século XX.

A sua 9ª sinfonia (1824), enquanto obra que alcançou um eminente grau de universalidade, constitui-se num ritual, numa verdadeira profissão de fé para a humanidade. É, por conseguinte, o exemplo supremo de que a significação humana da arte subentende que “todo o grande artista tende, consciente ou inconscientemente, para a expressão desta unicidade que o ser humano representa.” (Willems, 1970, p.162). Nela sobressai toda uma energia telúrica radicada em ideais de fraternidade, de alegria e de esperança que o compositor faz transbordar no último andamento da sinfonia, o Hino à Alegria.

Nessa medida, julgamos que esta produção musical aponta para o projeto de união fraterna, característica do próprio desígnio de uma humanidade que se pretende enraizada em compromissos assentes em atitudes de reconhecimento e de responsabilidade para com o *outro*. Pelo que a legitimação de toda uma esfera de direitos referente à condição humana passa também por admitir que a educação é em si um direito que esta reclama e que, pelo seu valor intrínseco, tem capacidade para operar no ser humano um conjunto de transformações no sentido da sua valorização.

Pensando, justamente, na dimensão humana da instituição que estudámos, vimos que a música é o fio condutor de todo um conjunto de práticas, tanto pedagógicas como normativas e desenvolvidas a partir de um quadrante de hospitalidade, cuja variação neste contexto não compromete o domínio global dos conteúdos e das competências que compõem o objetivo central do ensino ministrado. É esta reinterpretação contextualizada das práticas que servem as determinações normativas que faz com que a música se revele, nesta escola, como o eixo de traço invisível que alimenta em todos os atores educativos a própria ideia de compromisso ético, estando este presente em todas as dimensões da vida escolar e vincando desta forma o traço relacional que habilita a escola para o seu projeto antropológico e ético. Trata-se, portanto, de uma capacidade que esta tem em se organizar de forma ética, para a qual contribui

de igual modo a tónica na aprendizagem organizativa enquanto figura central da ação, no sentido de uma escola enquanto comunidade de aprendizagem.

Por outro lado, e em face do que preconiza Christopher Day (1999) em termos do novo profissionalismo docente que a escola enquanto organização ética exige, sublinhamos, para o caso citado, a presença dos princípios fundamentais que o autor enumera: a aprendizagem, na medida em que existem dinâmicas que a alimentam pela relação com colegas e com alunos; a participação, manifestada no modo de ser ativo de cada profissional no âmbito de práticas e atividades desenvolvidas pela instituição; a colaboração e a cooperação, por meio de uma colegialidade visível quer na capacidade de envolvimento em projetos comuns como também no aperfeiçoamento de uma linguagem comum a toda a instituição; o ativismo, patente no elevado grau de participação dos docentes em questões ligadas à educação ou à escolaridade.

É por esta via que nesta escola se encoraja o crescimento de seres humanos dotados de uma consciência relativamente ao que corporiza a alma do próprio ser humano. Não será com certeza um fruto do acaso, uma vez que a música, em si e enquanto linguagem que nos atira para outras dimensões da vida humana, “favorece o impulso da vida interior e apela para as principais faculdades humanas: vontade, sensibilidade, amor, inteligência e imaginação criadora. Por isso a música é encarada quase unanimemente como um factor cultural indispensável.” (Willems, 1970, pp.11-12).

Encontrámos em toda a faixa de práticas analisadas no âmbito organizacional, assim como no capítulo das perceções, uma forte componente identitária, radicada antes de mais na já referida dimensão relacional que as envolve. Isto faz dela um espaço que, naturalmente vocacionado para a relação, desenvolve paralelamente um processo progressivo no domínio da própria identificação com o lugar. Constatamos, pois, com António Ângelo Vasconcelos (2002, p.26), que o sistema tradicional e académico deste tipo de escolas se apoia “num conjunto de valores (...) que fomentam uma tripla identificação: identificação com a comunidade artística a que pertencem, consubstanciada num conjunto de rituais de iniciação e de integração progressiva, identificação com determinado professor, ou classe de professores e identificação com determinada forma de arte.”.

O que abre caminho para que possamos considerar este lugar como um lugar antropológico, ou seja, simbólico à luz de três fatores fundamentais: simboliza a relação de cada um dos seus atores consigo mesmo (carácter identitário), com os outros (carácter relacional) e com a história comum que é partilhada (carácter histórico). No fundo, um espaço onde o vínculo de hospitalidade entre os sujeitos garante, para todas as dimensões presentes na vida escolar, uma experiência de abertura ao *outro* no sentido da valorização do face a face, forjando uma relação ética “que consiste em, no encontro, o Eu reconhecer um “próximo” concreto com “rosto”, perante quem o Eu tem uma dívida infinita de o tomar a seu cargo (...).” (Almeida Gonçalves e Pereira de Sousa, 2014, p.165).

É fundamental referir que “a educação não é preparação para a vida é a própria via.” (Claparède, 1930, pp.187-188, apud Gambôa, 2004, p.42). Por conseguinte, devemos caminhar no sentido de uma escola como lugar de hospitalidade à medida de todos e de cada um, onde os ecos de uma aprendizagem apoiada por professores se possam fazer sentir, mais tarde, em atitudes pessoais de autoconhecimento. Para tal, a resposta educativa deve situar-se numa dupla vertente, ensinando-se “aquilo que une, e aquilo que liberta.” (Reboul, 2012, p.107).

Ao ser uma exigência pessoal alocada a todos os agentes educativos, e, portanto, uma responsabilidade comum no quadro das dinâmicas relacionais da escola, a ética é determinante na consecução das ações educativas, nomeadamente neste dever de fazer aprender. Em vista disso, é importante convocar uma sabedoria ética na linha de uma ética relacional/situada.

Concluindo o nosso percurso investigativo, é importante salientar, não só aspetos positivos, mas também os constrangimentos e limites do nosso estudo.

Assim, no que diz respeito a constrangimentos, referimos os que se prendem com os critérios de exequibilidade, face sobretudo ao horizonte temporal da pesquisa. Estes fatores, alheios à nossa vontade, determinaram algumas das opções metodológicas, designadamente o facto de centrarmos a inquirição de atores apenas nos docentes ou o facto de termos abordado a vida escolar sobretudo a partir das suas dinâmicas internas. Assim, elegemos como desafios para futuras investigações, essas duas abordagens, ou seja, procurar

ir ao encontro da voz dos alunos que, como dissemos, são o elemento central, e ouvir também os atores de comunidades próximas.

No que se refere a limites, reconhecemos que tendo optado por um estudo de caso, os dados obtidos não permitem generalizações. Sobretudo considerando a especificidade do caso estudado. Por outro lado, porém, o estudo permitiu uma abordagem intensiva reveladora das verdadeiras dimensões de autonomia pedagógica e organizacional de uma escola, autorizando-nos a concluir sobre aspetos comuns e relevantes no âmbito de uma cultura antropológica e ética da escola. De qualquer escola.

Perspetivando a música como atividade que toma por matéria-prima o som é pertinente o facto de, recorrendo ao exemplo que nos serviu de estudo, a escola em causa cultivar precisamente em toda a sua organização as dimensões ética e estética que esta arte envolve. Tal foi visível no campo das práticas pedagógicas, assim como no quadro normativo que as autoriza, onde está patente uma ideia central de hospitalidade dentro de uma linha humanista que valoriza o respeito pelas diferenças de timbre, de altura, de intensidade e de duração dos múltiplos sons que ecoam no interior da escola. Trata-se, assim, de um lugar onde se vê cada interveniente como uma possibilidade alternativa de existência, contribuindo, contudo, para a sinfonia de timbres, de alturas, de intensidades e de durações que a escola assume no momento em que a sua dimensão identitária se destaca.

A música desperta-nos para uma consciência ética universal, pelo que o seu poder de fascinação “reside no facto de ela tornar a palavra humana uma decadência e uma degradação” (Lourenço, 2012, p.113). Podemos, como diz o provérbio, falar muito sem dizer nada, mas com a música até o indizível arrisca ser revelado, pelo que a concretização do seu ensino num espaço educativo acarreta um enfoque na capacidade de relação, mormente uma ética da hospitalidade partilhada pelos diferentes interlocutores que com ela privam, direta ou indiretamente, de forma diária. De forma contraditória, é este não-ser, próprio da matéria sonora, que permite ao ser humano uma aproximação à sua essência enquanto tal, representando uma expansão do sujeito que se desenrola num lugar, antropológico, onde florescem as virtudes éticas. Citando um dos nossos participantes, *estas sementes que temos lançado na nossa região e que deixam as pessoas despertas para a cultura; aí a escola também vê uma vitória.*

Bibliografia

Afonso, Almerindo Janela (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional- Para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)*. Braga: Universidade do Minho.

Afonso, Natércio (2014). *A Investigação Naturalista em Educação: guia prático e crítico*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Alliod, Marius (1999). “Petites digressions sur l’hospitalité” In Seffahi, Mohammed (org.) (1999). *Autour de Jacques Derrida. Manifeste pour l’hospitalité*. Paris: Éditions Parole d’Aube.

Almeida Gonçalves, J. L. e Pereira de Sousa, J. E. (2014). “Hospitalidade: experiências de dádiva que desenvolvem o *self* e renovam o laço social” In Cappellano dos Santos, M. M. e Baptista, I. (orgs.) (2014). *Laços sociais: por uma epistemologia da hospitalidade*. Caxias do Sul, RS: Educs.

Alves, Rubem (1981). *Filosofia da Ciência – Introdução ao jogo e a suas regras*. Disponível em http://www.moretti.agrarias.ufpr.br/pda/filosofia_da_ciencia_rubem_alves.pdf. Acesso em 24/03/2016.

Alunos matriculados no ensino superior: total e por subsistema de ensino. Disponível em <https://www.pordata.pt/Municipios/Alunos+matriculados+no+ensino+superior+total+e+por+subsistema+de+ensino-301>. Acesso em 05/02/2018.

Alunos matriculados no ensino superior: total e por tipo de ensino. Disponível em <https://www.pordata.pt/DB/Municipios/Ambiente+de+Consulta/Tabela>. Acesso em 07/02/2018.

Alunos matriculados nos ensinos pré-escolar, básico e secundário: total e por nível de ensino. Disponível em <https://www.pordata.pt/Municipios/Alunos+matriculados+nos+ensinos+pré+e+scolar++básico+e+secundário+total+e+por+nível+de+ensino-166>. Acesso em 05/02/2018.

Alunos matriculados nos ensinos pré-escolar, básico e secundário público: total e por nível de ensino. Disponível em <https://www.pordata.pt/Municipios/Alunos+matriculados+nos+ensinos+pré+e+scolar++básico+e+secundário+público+total+e+por+nível+de+ensino-202>. Acesso em 05/02/2018.

Alunos matriculados nos ensinos pré-escolar, básico e secundário privado: total e por nível de ensino. Disponível em <https://www.pordata.pt/Municipios/Alunos+matriculados+nos+ensinos+pré+e+scolar++básico+e+secundário+privado+total+e+por+nível+de+ensino-203>. Acesso em 05/02/2018.

Apoios sociais – Município de Viseu. Disponível em <http://www.cm-viseu.pt/index.php/diretorio/ambiente-3/apoios-sociais/82-noticia/3699-viseu-tem-30-bolsas-de-estudo-para-estudantes-do-ensino-superior-de-familias-numerosas-e-carenciadas-e-alunos-do-ensino-artistico-2>. Acesso em 07/02/2018.

Apresentação da Escola. CRM, Viseu.

Arendt, Hannah (2001). *A Condição Humana*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Aristóteles (2004). *Ética a Nicómaco*. Tradução do grego de António de Castro Caeiro. Lisboa: Quetzal Editores.

Azevedo, J. (1994). *Avenidas de Liberdade. Reflexões sobre política educativa*. Porto: Edições Asa.

Azevedo, J. (2003). *Cartas aos directores de escolas*. Porto: Edições Asa.

Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Augé, M. e Colleyn, J.P. (2005). *A Antropologia*. Lisboa: Edições 70.

Augé, M. (2012). *Não-Lugares – Introdução a uma antropologia da sobremodernidade*. Lisboa: Letra Livre.

Baptista, Isabel (2005). *Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético*. Porto: Profedições.

- Baptista, Isabel (2007). *Capacidade Ética e Desejo Metafísico: Uma Interpelação à Razão Pedagógica*. Porto: Edições Afrontamento.
- Baptista, Isabel (2011). *Ética, Deontologia e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Baptista, I. e Azevedo, J. (2014). “Educação e hospitalidade, interpelações de pedagogia social” In Cappellano dos Santos, M. M. e Baptista, I. (orgs.) (2014). *Laços sociais: por uma epistemologia da hospitalidade*. Caxias do Sul, RS: Educs.
- Baptista, Isabel (2016a). Para uma fundamentação antropológica e ética da educação: A escola como lugar de hospitalidade. *EDUCA - International Catholic Journal of Education*, 2, 2016.
- Baptista, Isabel (2016b). “Ética, Filosofia e autoridade pedagógica” In Severino, A., Lorieri, M. e Gallo, S. (orgs.) (2016). *O Papel Formativo da Filosofia*. Judiaí: Paco Editorial.
- Baptista, Isabel (2017a). “Ética do rosto e profissionalidade docente” In Silva, A., Ferreira, L. e Ens, R. (orgs.) (2017). *Políticas de expansão universitária: reflexões sobre a vida acadêmica*. Curitiba: Pucpress.
- Baptista, Isabel (2017b). “Entre hospitalidade antiga e moderna – lugares de experiência e criação” In Brusadin, L. B., (org.) (2017). *Hospitalidade e dádiva: a alma dos lugares e a cultura do acolhimento*. Curitiba: Editora Prismas.
- Bardin, Laurence (2014). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barros Dias, J.M. (2004). *Ética e Educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, João (1992). “Fazer da Escola um Projecto” In Canário, Rui (org.) (1992). *Inovação e Projecto Educativo de Escola* (pp.17-55). EDUCA, 1992.
- Barroso, João (1996). “O Estudo da Autonomia da Escola: da autonomia decretada à autonomia construída” In Barroso, João (org.) (1996). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, João (2003). “Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada” In Barroso,

- João (org.) (2003). *A Escola Pública – Regulação, desregulação e privatização*. Porto: Edições Asa.
- Bauman, Zygmunt (2006). *Amor Líquido; Sobre a Fragilidade dos Laços Humanos*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Bisol, C. A. e Valentini, C. B. (2014). “Hospitalidade e hostilidade: os (des)encontros com a pessoa com deficiência” In Cappellano dos Santos, M. M. e Baptista, I. (orgs.) (2014). *Laços sociais: por uma epistemologia da hospitalidade*. Caxias do Sul, RS: Educus.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, Antonio (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidad*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Boune, Jean-Paul (1996). “Une éthique de l’enseignement” In Lecomte, J. M. (org.) (1996). *Éthique et éducation*. Dijon: CRDP de Bourgogne.
- Brayner de Farias, A. (2014). “Filosofia da hospitalidade para uma futura ética do estrangeiro” In Cappellano dos Santos, M. M. e Baptista, I. (orgs.) (2014). *Laços sociais: por uma epistemologia da hospitalidade*. Caxias do Sul, RS: Educus.
- Burgess, R. (1997). *A pesquisa no terreno: uma introdução*. Oeiras: Celta.
- Cabral, I. e Matias Alves, J. (2016). “Condições políticas, organizacionais e profissionais da promoção do sucesso escolar – ensaio síntese” In Formosinho, J., Matias Alves, J., Verdasca, J. (2016). *Uma nova organização pedagógica da escola. Caminhos de possibilidades*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Canário, Rui (2005). *O que é a Escola? – Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Cappellano dos Santos, M. M. e Baptista, I. (orgs.) (2014). *Laços sociais: por uma epistemologia da hospitalidade*. Caxias do Sul, RS: Educus.
- Cappellano dos Santos, M. M. (2014). “A metáfora *laços sociais* e a hospitalidade” In Cappellano dos Santos, M. M. e Baptista, I. (orgs.) (2014).

- Laços sociais: por uma epistemologia da hospitalidade*. Caxias do Sul, RS: Educus.
- Cappellano dos Santos, M. M., Perazzolo, O. A. e Pereira, S. (2014). “A hospitalidade numa perspectiva coletiva: o corpo coletivo acolhedor” In Cappellano dos Santos, M. M. e Baptista, I. (orgs.) (2014). *Laços sociais: por uma epistemologia da hospitalidade*. Caxias do Sul, RS: Educus.
- Cardinale Baptista, Maria Luiza (2014). “Amorosidade comunicacional no turismo: dispositivo para hospitalidade em tempos de complexidade” In Cappellano dos Santos, M. M. e Baptista, I. (orgs.) (2014). *Laços sociais: por uma epistemologia da hospitalidade*. Caxias do Sul, RS: Educus.
- Carneiro, Roberto (1996). “A evolução da economia e do emprego. Novos desafios para os sistemas educativos do século XXI. In García Garrido, J.L. et al. (1996). *A Educação do Futuro, O Futuro da Educação*. Porto: Edições Asa.
- Carneiro, Roberto (1997). “Construção da Europa: Contributos e limites das políticas educativas” In Conselho Nacional de Educação (1997). *Política Educativa: Construção da Europa e Identidade Nacional*. Lisboa: CNE.
- Carneiro, Roberto (2004). *A educação primeiro*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Carvalho, A.D. (1992). *A Educação como Projecto Antropológico*. Porto: Edições Afrontamento.
- Carvalho, A.D. (2012). *Antropologia da Exclusão ou o Exílio da Condição Humana*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, A.D. (2014). “Hospitalidade: do conceito à prática antropológica” In Cappellano dos Santos, M. M. e Baptista, I. (orgs.) (2014). *Laços sociais: por uma epistemologia da hospitalidade*. Caxias do Sul, RS: Educus.
- Câmara Municipal de Viseu (2006). *Carta Educativa do Município de Viseu*. Viseu: Câmara Municipal de Viseu.
- Chung, Fay (1996). “A Educação faz a diferença: educação básica – novos desafios para o século XXI”. In García Garrido, J.L. et al. (1996). *A Educação do Futuro, O Futuro da Educação*. Porto: Edições Asa.

- Correia, Alberto (1989). *Viseu*. Lisboa: Editorial Presença.
- Correia, A. C. da Luz (2008). “Entre o campanário da igreja e a sineta da escola: notas sobre a organização das temporalidades no ensino primário em Portugal (séc. XIX-XX).” In Fernandes, R., Venancio Mignot, A.C. (org.) (2008). *O Tempo na Escola*. Porto: Profedições.
- Cruz, Júlio (org.) (2009). *Viseu – Cidade de Afonso Henriques*. Viseu: Avis.
- Código de Ética e de Conduta da Universidade Católica Portuguesa (2015). Disponível em http://www.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/CRP/UCP_CEC_out16_PT.pdf. Acesso em 13/09/18.
- Conselho Nacional de Educação (1997). *Política Educativa: Construção da Europa e Identidade Nacional*. Lisboa: CNE.
- Conselho Nacional de Educação (2016). *Estado da Educação 2016*. Lisboa: CNE.
- Cymbron, L. e Brito, C. M. (1992). *História da Música Portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta.
- D’Orey da Cunha, Pedro (1996). *Ética e Educação*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Day, Christopher (1999). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- David, Pascal (1999). “Ses visages” In Seffahi, Mohammed (org.) (1999). *Autour de Jacques Derrida. Manifeste pour l’hospitalité*. Paris: Éditions Parole d’Aube.
- Denizot, Jean-Claude (1996). “Éthique et éducation: la nécessité d’une redéfinition et d’une traduction interculturelle” In Lecomte, J. M. (org.) (1996). *Éthique et éducation*. Dijon: CRDP de Bourgogne.
- Derrida, Jacques (1999). “Une hospitalité à l’infini” In Seffahi, Mohammed (org.) (1999). *Autour de Jacques Derrida. Manifeste pour l’hospitalité*. Paris: Éditions Parole d’Aube.
- Dicionário Etimológico (2018). Disponível em <https://www.dicionarioetimologico.com.br/educar/>. Acesso em 19/10/2018.

- Drouin-Hans, A. M. (1996). “L’Éthique à l’école” In Lecomte, J. M. (org.) (1996). *Éthique et éducation*. Dijon: CRDP de Bourgogne.
- Duart, J. M. (1999). *La organización ética de la escuela y la transmisión de valores*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Duarte Neto, R. G. (2008). “A hospitalidade na era do conhecimento” In Siqueira Bueno, Marielys (org.) (2008). *Hospitalidade no jogo das relações sociais*. Goiânia: Editora Vieira.
- Escolano Benito, A. (2008). “La invención del tiempo escolar” In Fernandes, R., Venancio Mignot, A.C. (org.) (2008). *O Tempo na Escola*. Porto: Profedições.
- Estabelecimentos nos ensinos pré-escolar, básico e secundário privado: por nível de ensino. Disponível em <https://www.pordata.pt/Municipios/Estabelecimentos+nos+ensinos+pré+escolar++básico+e+secundário+privado+por+nível+de+ensino-215>. Acesso em 05/02/2018.
- Estabelecimentos nos ensinos pré-escolar, básico e secundário público: por nível de ensino. Disponível em <https://www.pordata.pt/Municipios/Estabelecimentos+nos+ensinos+pré+escolar++básico+e+secundário+público+por+nível+de+ensino-214>. Acesso em 05/02/2018.
- Estêvão, Carlos (2011). Direitos humanos e educação para uma outra democracia. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, v.19, nº70, pp.9-20. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio.
- Esther Fernandes, Maria (2008). “Da arte do dom de curar: inquietações e buscas” In Siqueira Bueno, Marielys (org.) (2008). *Hospitalidade no jogo das relações sociais*. Goiânia: Editora Vieira.
- Fernandes, R. (2008). “A borboleta e o tempo escolar” In Fernandes, R., Venancio Mignot, A.C. (org.) (2008). *O Tempo na Escola*. Porto: Profedições.
- Formosinho, J., Machado, J. (2009). *Equipas educativas – Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., Machado, J. (2016). “Tipo de organização dos alunos na escola pública” In Formosinho, J., Matias Alves, J., Verdasca, J. (2016). *Uma nova*

- organização pedagógica da escola. Caminhos de possibilidades.* Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Gambôa, Rosário (2004). *Educação, ética e democracia: A reconstrução da modernidade em John Dewey.* Porto: Edições Asa.
- García Garrido, J.L. (1996). "Principais desafios lançados aos sistemas educativos no alvorecer do século XXI: uma perspectiva internacional" In García Garrido, J.L. et al. (1996). *A Educação do Futuro, O Futuro da Educação.* Porto: Edições Asa.
- Gastal, S. e Kunz, J. G. (2014). "Hospitalidade e turismo: as virtudes da cidade" In Cappellano dos Santos, M. M. e Baptista, I. (orgs.) (2014). *Laços sociais: por uma epistemologia da hospitalidade.* Caxias do Sul, RS: Educus.
- Gomes de Araújo, H. L. (2014). "O tempo e a dádiva, o caso dos bancos alimentares" In Cappellano dos Santos, M. M. e Baptista, I. (orgs.) (2014). *Laços sociais: por uma epistemologia da hospitalidade.* Caxias do Sul, RS: Educus.
- Hargreaves, Andy (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna.* Alfragide: McGraw-Hill.
- Hernández Diaz, J. M. (2008). "La jornada escolar en España" In Fernandes, R., Venancio Mignot, A.C. (org.) (2008). *O Tempo na Escola.* Porto: Profedições. Historial da Escola. CRMV, Viseu.
- Kouninef, Jean-Luc (1999). "Le double" In Seffahi, Mohammed (org.) (1999). *Autour de Jacques Derrida. Manifeste pour l'hospitalité.* Paris: Éditions Parole d'Aube.
- Kuhn, Thomas S. (2009). *A Estrutura das Revoluções Científicas.* Lisboa: Guerra e Paz.
- Jamur, M. (2008). "Hospitalidade, alteridade e exclusão social" In Siqueira Bueno, M. (org.) (2008). *Hospitalidade no jogo das relações sociais.* Goiânia: Editora Vieira.
- Lévinas, Emmanuel (2007). *Ética e Infinito.* Edições 70.

- Lima, Licínio (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Minho: Universidade do Minho.
- Lima, Licínio (2017). A meritocracia em educação e a pedagogia contra o outro. *A Página da Educação*, série II, nº19.
- Lipovetsky, Gilles (2017). *A era do vazio. Ensaio sobre o individualismo contemporâneo*. Lisboa: Edições 70.
- Lourenço, Eduardo (2012). *Tempo da Música, Música do Tempo*. Lisboa: Gradiva.
- Louro Felgueiras, M (2008). “A organização do tempo da criança em internato” In Fernandes, R., Venancio Mignot, A.C. (org.) (2008). *O Tempo na Escola*. Porto: Profedições.
- Malraux, André (1997). *La condition humaine*. Paris: Éditions Gallimard.
- Matias Alves, J. (1999). “Autonomia, participação e liderança” In Carvalho, A., Matias Alves, J. e Sarmento, M. J. (1999). *Contratos de autonomia, aprendizagem organizacional e liderança*. Porto: Edições Asa.
- Matias Alves, J. (2003). *Organização, gestão e projectos educativos das escolas*. Porto: Edições Asa.
- Mauss, M. (2015). *Ensaio sobre a dádiva*. Lisboa: Edições 70.
- Melhores cidades para viver. Disponível em <https://www.deco.proteste.pt/familia-consumo/ferias-lazer/noticias/melhores-cidades-para-viver>. Acesso em 29/10/2016.
- Merrieu, Philippe (2013). “L’individualisation : de « l’école sur mesure » à la pédagogie différencié” In *Pédagogie : des lieux communs aux concepts-clés*. Disponível em https://www.meirieu.com/ARTICLES/indiv_peda_dif.pdf. Acesso em 29/10/2017.
- Morgado, José Carlos (2016). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Morin, Edgar (1999). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Mialaret, Gaston (1990). *La Formation des enseignants*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Moura, A. F. (2016). “Tempo de escola e tempo de vida. Sentidos do tempo escolar – da exclusão à inclusão” In Formosinho, J., Matias Alves, J., Verdasca, J. (2016). *Uma nova organização pedagógica da escola. Caminhos de possibilidades*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Município de Viseu (2006). *Carta Educativa do Município de Viseu*. Viseu: Câmara Municipal de Viseu.
- Nóvoa, A. (1992). “Formação de professores e profissão docente” In Nóvoa, A. (1992) (org.). *Os professores e a sua formação* (pp. 15-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Número dos Município e Regiões de Portugal. Disponível em [https://www.pordata.pt/Municipios/Quadro+Resumo/Viseu+\(Munic%c3%adpi o\)-9096](https://www.pordata.pt/Municipios/Quadro+Resumo/Viseu+(Munic%c3%adpi o)-9096). Acesso em 03/01/2018.
- Oliveira, Maria Marly de (2012). *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Organização das Nações Unidas (1948). *Declaração Universal dos Direitos do Homem*, publicada no Diário da República, I Série A, nº57/78 de 9 de março de 1978.
- Pais, José Machado (2010). *Lufa-lufa quotidiana: ensaios sobre a cidade, cultura e vida urbana*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Paiva Campos, Bártolo (1989). *Questões de Política Educativa*. Porto: Edições Asa.
- Perazzolo, O. A., Pereira, S., Cappellano dos Santos, M. M. e Ferreira, L. T. (2014). “Acolhimento e desenvolvimento socioturístico: para uma psicopedagogia do laço social” In Cappellano dos Santos, M. M. e Baptista, I. (orgs.) (2014). *Laços sociais: por uma epistemologia da hospitalidade*. Caxias do Sul, RS: Educs.
- Perrenoud, Phillipe (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

- Plano Anual de Atividades de Escola. CRM, Viseu.
- População residente com 15 e mais anos por nível de escolaridade completo mais elevado segundo os Censos (%). Disponível em <https://www.pordata.pt/DB/Municipios/Ambiente+de+Consulta/Tabela>. Acesso a 31/01/2018.
- Projeto Educativo de Escola 2014-2018. CRM, Viseu.
- Quadro Estratégico "Educação e Formação 2020" (conclusões) (2009). Disponível em <https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:PT:PDF>. Acesso a 10/09/2018.
- Quivy, Raymond e Campenhout, Luc Van (2013). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Raposo, A. M., Matias Alves, J. (2013). "Professores e contextos de trabalho: traços da ação docente na transição para um novo modelo de gestão" In *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 13.
- Rocha, Filipe (1988). *Correntes Pedagógicas Contemporâneas*. Aveiro: Editora Estante.
- Reboul, Olivier (1982). *O que é aprender?* Coimbra: Livraria Almedina.
- Reboul, Olivier (2012). *La Philosophie de l'Éducation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Reis Monteiro, A. (2003). O pão do direito à educação. *Educ. Soc.*, vol. 24, n. 84, pp. 763-789, setembro 2003. Campinas: CEDES.
- Reis Monteiro, A. (2005). *Deontologia das Profissões da Educação*. Coimbra: Edições Almedina.
- Regulamento Interno de Escola. CRM, Viseu.
- Resultados Censos 2011. Disponível em http://mapas.ine.pt/ms_tmp/6s3nro1m4s1rptqmkfh6npp311.pdf. Acesso em 29/10/2016.
- Ribeiro, Aquilino (1962). *Arcas Encoiradas*. Lisboa: Livraria Bertrand.
- Rodrigues, David (2016). *Direitos Humanos e Inclusão*. Porto: Profedições.

- Roldão, Maria do Céu (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Rolfen Sales, M^a. R. (2008). "São Paulo: Território do Progresso? Hospitalidade..." In Siqueira Bueno, Marielys (org.) (2008). *Hospitalidade no jogo das relações sociais*. Goiânia: Editora Vieira.
- Santos, Armindo dos (2013). *Identidades Incertas. Uma perspectiva antropológica da anomia identitária*. Alandroal: Edições Colibri.
- Santos Guerra, M.A. (2011). *El Árbol de la democracia*. Porto: Profedições.
- Savater, Fernando (2016). *Ética para um jovem*. Lisboa: D.Quixote.
- Serres, Michel (1997). *O Terceiro Instruído*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Siqueira Bueno, Marielys (org.) (2008a). *Hospitalidade no jogo das relações sociais*. Goiânia: Editora Vieira.
- Siqueira Bueno, M. (2008b). "A teoria da dádiva e as mulheres" In Siqueira Bueno, Marielys (org.) (2008). *Hospitalidade no jogo das relações sociais*. Goiânia: Editora Vieira.
- Silva, Pedro (2003). *Etnografia e Educação. Reflexões a Propósito de Uma Pesquisa Sociológica*. Porto: Profedições.
- SPCE (2014). *Carta Ética*. Disponível em <http://www.spce.org.pt/CARTA%C3%83%E2%80%B0TICA.pdf>. Acesso em 28/02/2017.
- Stake, R. (1994). Case Studies. In Denzin, N.K. e Lincoln, Y.S. (eds.). *Handbook of qualitative research*, 2nd edition. London: Sage Publications (pp.236-247).
- Taylor, F. W. (2011). *Os Princípios da Gestão Científica*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Tranchefort, François-René (org.) (2002). *Guide de la musique symphonique*. Paris: Fayard.
- Tyack, David & Tobin, William (1994). *The "Grammar" of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change?* American Educational Research Journal. Fall, Vol. 31, No. 3, pp.453-479.
- UNESCO (1996). *Educação: Um Tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XX*. Disponível em:

<http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>. Acesso em 19/11/2016.

- UNESCO (2000). *Relatório Mundial sobre a Educação 2000. O direito à educação: Uma educação para todos durante a vida*. Porto: Edições Asa.
- Vasconcelos, António Ângelo (2002). *O Conservatório de Música. Professores, organização e políticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Vasconcelos, António Ângelo (2006). *Ensino da música: 1º ciclo: orientações programáticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Veiga Simão, José (1997). “Construção da Europa: Cidadania alargada, soberanias restritas e identidades nacionais” In Conselho Nacional de Educação (1997). *Política Educativa: Construção da Europa e Identidade Nacional*. Lisboa: CNE.
- Weber, E., Gut, S. e Jambou, L. (2003). *Encyclopédie de la Musique*. Paris: Librairie Générale Française.
- Willems, Edgar (1970). *As Bases Psicológicas da Educação Musical*. Bienne: Edições Pro-Musica/Fundação Calouste Gulbenkian.
- Wormser, Gérard (1996). “Postface” In Lecomte, J. M. (org.) (1996). *Éthique et éducation*. Dijon: CRDP de Bourgogne.

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro. Disponível em <https://dre.pt/application/file/610507>. Acesso em 26/10/2016.

Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de janeiro. Disponível em <https://dre.tretas.org/dre/22438/decreto-lei-26-89-de-21-de-janeiro#text>. Acesso em 05/03/2018.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Disponível em <https://dre.pt/application/conteudo/115652962>. Acesso em 02/10/2018.

Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de julho. Disponível em https://www.estc.ipl.pt/wp-content/uploads/2016/03/05_DL310_83.pdf. Acesso em 05/03/2018.

Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro. Disponível em http://www.sprc.pt/upload/File/PDF/Legislacao/Legislacao_Util/Ens_Nao_Superior/Ens_Artistico/Dec-Lei%20344-90,%20de%2002%20do%2011.pdf?phpMyAdmin=27673a7d4e3620daa5f377d6decde3d1. Acesso em 05/03/2018.

Despacho n.º 17932/2008, de 24 de junho. Disponível em <https://dre.pt/application/dir/pdf2sdip/2008/07/127000000/2922829229.pdf>. Acesso em 05/03/2018.

Despacho n.º 12 522/2010, de 3 de agosto. Disponível em <https://dre.pt/application/dir/pdf2sdip/2010/08/149000000/4139741397.pdf>. Acesso em 05/03/2018.

Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei_bases_do_sistema_educativo_46_86.pdf. Acesso em 05/03/2018.

Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto. Disponível em <https://dre.pt/application/file/a/115879412>. Acesso em 09/11/2018.

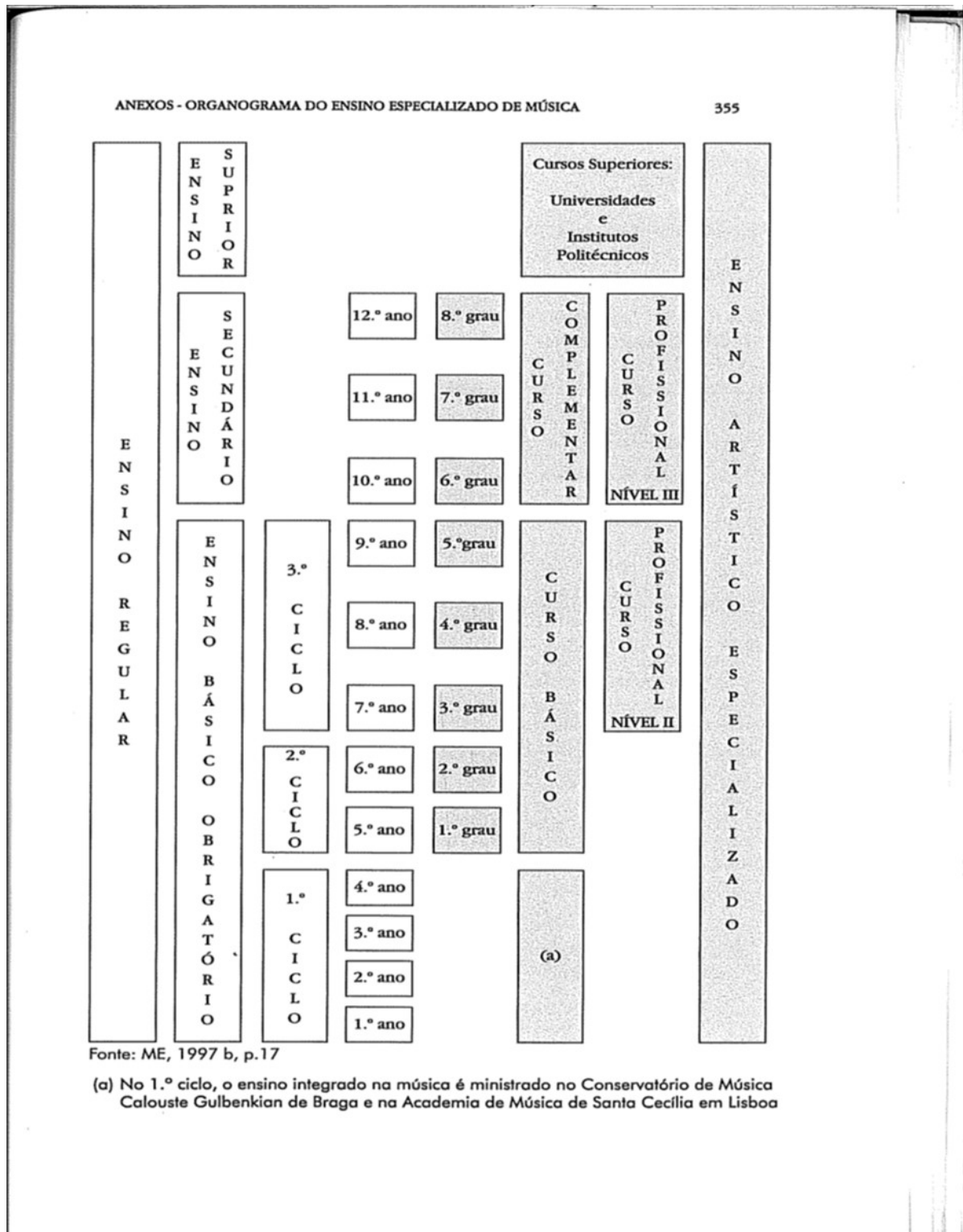
Portaria n.º 225/2012, de 30 de julho. Disponível em <https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/2012/07/14600/0391603929.pdf>. Acesso em 05/03/2018.

Portaria n.º 229-A/2018, de 14 de agosto. Disponível em <https://dre.pt/application/conteudo/116068173>. Acesso em 02/10/2018.

Portaria n.º 243-B/2012, de 13 de agosto. Disponível em <https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/2012/08/15601/0001900039.pdf>. Acesso em 05/03/2018.

Anexos

I – Organograma do ensino especializado artístico (música) (Vasconcelos, 2002, p.355)



II – Guião de entrevista

a) Missões, valores e prioridades estratégicas da escola

1 – O que mais aprecia nesta escola?

2 – Recorrendo à sua experiência indique, justificando, dois valores matriciais desta escola.

3 – No seu entender, o património identitário desta escola permite-lhe assumir diferenças face a outras instituições escolares?

4 – Como descreve o espírito desta escola relativamente a outras do mesmo setor (artístico)?

b) Práticas pedagógicas de referência

1 – A escola desenvolve atividades que estabelecem relações pluridimensionais entre os alunos, os professores e a própria comunidade. Qual a sua opinião acerca destas?

2 – Como classifica o ambiente relacional no interior da escola? Identifique alguns laços relacionais específicos?

3 – Até que ponto o esforço coletivo de uma iniciativa como o Festival Internacional de Música da Primavera espelha a ética da própria instituição?

4 – Que leitura faz da relação deste certame (Festival de Música) e da própria política educativa da escola?

5 - No seu entender, quais os grandes objetivos que a escola pretende alcançar?

c) Comentário

1 – Deseja acrescentar algo de pertinente ao seu testemunho?

2 – Existe alguma experiência pessoal ou aspeto organizacional da escola em destaque que mereça um comentário da sua parte?

III - Formulário de consentimento informado (1 – participantes)



Título do estudo: A Escola enquanto organização ética

Autor: José Miguel Nascimento Mendes Fraga Amaral

Esta entrevista insere-se numa pesquisa no âmbito do curso de Doutoramento em Ciências da Educação da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica (FEP-UCP), área de aprofundamento em Administração e Organização Escolar. Intitulada, ainda que de forma provisória, como “**A Escola enquanto organização ética**”, o presente estudo de caso tem como objetivo fundamental identificar e analisar o modo como a escola se organiza para corporizar a sua valência ética, ela mesma radicada numa visão da instituição enquanto lugar antropológico à luz do vetor da hospitalidade.

A sua participação é totalmente voluntária, podendo parar e desistir a qualquer momento e sem repercussões negativas.

Todas as respostas são anónimas e confidenciais e os dados recolhidos serão usados exclusivamente para fins académicos.

Se tiver alguma dúvida ou questão, por favor não hesite em perguntar.

Declaro que compreendi as informações que me foram transmitidas.

Declaro que aceito participar voluntariamente neste estudo.

..... /./.....

Obrigado pela colaboração.

O investigador

IV – Formulário de consentimento informado (2 – institucional)



Título do estudo: **A Escola enquanto organização ética**

Autor: José Miguel Nascimento Mendes Fraga Amaral

Este trabalho de investigação insere-se numa pesquisa no âmbito do curso de Doutoramento em Ciências da Educação da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica (FEP-UCP), área de aprofundamento em Administração e Organização Escolar. Intitulada, ainda que de forma provisória, como “**A Escola enquanto organização ética**”, o presente estudo de caso tem como objetivo fundamental identificar e analisar o modo como a escola se organiza para corporizar a sua valência ética, ela mesma radicada numa visão da instituição enquanto lugar antropológico à luz do vetor da hospitalidade.

A participação da instituição é totalmente voluntária, podendo parar e desistir a qualquer momento e sem repercussões negativas.

Todos os dados recolhidos serão usados exclusivamente para fins académicos, preservando-se a sua confidencialidade.

Se alguma dúvida ou questão persistir, solicito desde já à instituição que não hesite em perguntar.

A instituição declara que compreendeu as informações que lhe foram transmitidas.

A instituição declara que aceita participar voluntariamente neste estudo.

..... /./.....

Obrigado pela colaboração.

O investigador

V – Guião de observação de práticas pedagógicas

Apresentação pessoal do investigador e dos participantes;

Explicitação dos conteúdos.

TÓPICOS

1. Data e local;
2. Duração;
3. Tipo de atividade;
4. Caracterização dos participantes;
5. Caracterização da interação entre participantes;
6. Valores evidenciados (hospitalidade, alteridade, acolhimento, desenvolvimento humano, desenvolvimento organizacional);
7. Relação pedagógica;
8. Dimensão de desenvolvimento organizacional;
9. Enquadramento da atividade na política educativa da escola;
10. Perceção sobre impacto da atividade nos sujeitos participantes e na comunidade em geral;
11. Outros.

Agradecimentos.