

A crise da escola: o (re)pensar de uma outra escola face aos desafios do século XXI

The school crisis: the (re) thinking of another school facing the challenges of the 21st century

Maria Lopes

Doutora e professora Adjunta na ESEAG, grupo Lusófona – Lisboa (Portugal)

Resumo

Este artigo pretende apresentar, num primeiro momento, uma reflexão crítica acerca da crise da escola, tendo como enquadramento a problematização de significados à luz da missão da escola enfocando a *gramática da escola*. Num segundo momento, a análise reflexiva recai sobre o (re) pensar de uma outra escola sob o prisma da globalização fase aos dilemas e desafios da contemporaneidade, ressaltando a mudança e a inovação como o caminho a trilhar na construção de uma *boa escola* – equitativa, inclusiva e democrática. Por último, enfatiza-se o sentido sociológico das escolas democráticas, revisitando o legado epistemológico de três grandes pedagogos do século XX, John Dewey, Celestin Freinet e Paulo Freire, com o objectivo de clarificar a questão: *Pode a escola ser outra coisa?* (Lima, 2006). O ponto comum em análise centra-se no descobrir de novos caminhos e no resgatar do sentido epistemológico da função social da escola como espaço de possibilidades para *todos* no respeito pela diversidade humana e na difusão de valores universais.

Palavras-chave: crise da escola | globalização | boas escolas e escola democrática.

183

Abstract

This article intends to present, firstly, a critic reflection on school crisis, having as context the questioning of meanings in the light of the mission of school, focusing the grammar of school. Secondly, the reflective analysis falls upon the (re) thinking of another school under the perspective of globalization considering the dilemma and challenges of contemporaneity, stressing the change and the innovation as a path to tread in the construction of a good school – equitable, inclusive and democratic. Finally, the sociologic meaning of democratic school is emphasized, revisiting the epistemological legacy of three great pedagogues of the 20 st century, John Dewey, Celestin Freinet and Paulo Freire, with the purpose of clarifying the following issue: Can school be something else? The common point in analysis is focused on the discovering of new paths and on the rescuing the epistemological meaning of the social function of school as a place of possibilities for all, in the respect for human diversity and in the spreading of universal values.

Keywords: school crisis | globalization | good school and democratic school.

1. INTRODUÇÃO

A problemática aqui em análise funda-se no descobrir de novos caminhos que possibilitam ler a realidade da escola hoje, sublinhando o contexto histórico no qual a escola adormeceu, onde se destaca a crise em que mergulhou, uma crise que se propaga face aos desafios da contemporaneidade, pondo em questionamento o sentido e a função da escola.

Neste caminho é oportuno salientar as palavras de João Barroso (2001), “nunca tantos deixaram de acreditar na escola, nunca tantos a desejaram e a procuraram, nunca tantos a criticaram e nunca, como hoje foram tão grandes as dúvidas sobre o sentido da sua mudança” (p.204). Este discurso paradoxal destaca a importância crucial da escola como fonte de saber, assim como a consciência de uma mudança necessária e urgente.

No delinear desta reflexão está implícita a questão: O porquê da crise da escola? A qual induz outras questões de igualável complexidade: Qual o lugar da escola hoje? Como pode a escola responder aos desafios da contemporaneidade? Como reinventar a escola? Como construir *boas escolas*? Por onde começar? Que caminho percorrer? Quais os passos a dar nesta mudança paradigmática? Como organizar a escola *de* e *para* todos os alunos?

184

A reflexão sobre este cenário centra-se em três linhas diretrizes:

- Crise da escola: Problematização de significados
- A escola face aos desafios da contemporaneidade
- O sentido sociológico das escolas democráticas

A análise aqui explanada é de todo pertinente no contexto educativo contemporâneo, dado que a par do fenómeno da massificação e da globalização impera a necessidade urgente de (re) pensar a escola onde o *aprender juntos* é o objetivo primordial de uma “escola de todos e para todos” (César, 2003, p. 119). Este é o grande desafio que a escola tem de vencer, ou seja, (re) construir-se como *boa escola* em que todos têm o direito de aprender e as mesmas oportunidades de sucesso educativo.

2. CRISE DA ESCOLA: PROBLEMATIZAÇÃO DE SIGNIFICADOS

Num primeiro olhar, a crise da escola reside no modelo escolar da modernidade *ensinar a muitos como se fosse a um só* (Barroso, 1995), o que corresponde à homogeneização linguística e cultural, à invenção da cidadania nacional e à afirmação do Estado-nação (Teodoro, 2003). No patamar destas ideias e na realidade do mundo atual, para Nóvoa (2002) “falta um *pensamento novo*, uma filosofia que ajude a imaginar outras lógicas, outros modelos e outras formas de organização dos espaços educativos” (p.9).

Conforme, esclarece o autor:

Infelizmente, em vez de uma análise séria e informada, assiste-se a um desfiar de acusações e, sobretudo, a uma reprodução de dicotomias que em nada ajudam a pensar: ensinar ou aprender, seleção ou igualdade, conhecimentos ou alunos, conteúdos ou pedagogias, elitismo ou democratização, autoridade ou liberdade, esforço ou interesse, lição magistral ou trabalho coletivo. O drama da escola é a impossibilidade de optar por um ou por outro destes gestos: o ato educativo só se completa quando eles se encontram e se transformam num só. (*idem*, p.9)

Noutra perspetiva, Lima (2006) defende que:

A chamada crise da escola pública não se apresenta como uma crise essencialmente educativa ou pedagógica; ela é também uma crise ideologicamente construída através de um discurso ideológico (...). Ao partir de diferentes referenciais políticos e de distintas agendas e mandatos para a educação, a crise da escola parece inevitável, embora, como se compreende, só muito parcialmente se afirme como uma crise tipicamente escolar. (p. 21)

O autor acresce às ideias expostas que:

[...] a mais séria crise que a escola pública atravessou até hoje - uma crise da sua vocação pública, de que pouco se fala e que pouco se debate publicamente, fazendo evacuar da escola toda a ideia de responsabilidade e de aperfeiçoamento social, de solidariedade e de comprometimento cívico e moral, com vista à plena educação do Público. (*idem*. p.21)

De facto, e de acordo com Lima (2006), “Como discurso e como prática, como método e como conteúdo, a democracia continua significativamente ausente da escola” (p.26), o que significa de acordo com o autor “a face mais crítica de uma escola pública minimamente comprometida com a educação democrática do Público” (*idem*, p. 26).

Do ponto de vista de Teodoro (2009), observa-se uma dupla crise vivida pela escola:

[...] de regulação, porque não cumpre, em muitas situações, o seu papel de integração social e de formação para as novas exigências da “economia do conhecimento”; e de emancipação, porque não produz a mobilidade social aguardada por diversas camadas sociais para quem a frequência da escola, sobretudo nos seus níveis superiores, constituía o melhor meio de ascensão social, ou de reprodução de *status* alcançado. (p.6)

Um outro repto da crise da escola é assinalado por Geraldo Barroso (2008) ao descrever a escola como “secular, elitista, seletiva, meritocrática” conquanto, “desejada, rejeitada e imprescindível” (p.34), para o autor a crise da escola é “uma crise da educação ou dos processos educativos societais” (p.35), ou seja reflete o que se passa no mundo dito globalizado e por conseguinte sofre uma *crise de sentido*, aqui o enfoque reside no currículo, nas matérias lecionadas, que são ocas de significado para os alunos, não contemplando os seus interesses, o seu modo de viver e a sua cultura, no entanto, apesar do desencanto pela escola, a frequência desta é imprescindível na sociedade do conhecimento.

186

Canário (2002, p. 142) põe em evidência cinco paradoxos em torno da crise da escola:

1. [...] o triunfo da escolarização, no final do milénio foi conotado como uma história de progresso e de vitórias, o que contrasta com a crise instalada desde os anos 70.
2. [...] a ‘erosão’ a que foi submetida a educação escolar por via de uma crítica permanente e sistemática, ser contemporânea da hegemonia do modelo escolar que tendeu a contaminar todas as modalidades educativas, podendo afirmar-se que a educação permanece refém do escolar.
3. [...] a crescente escolarização das nossas sociedades se concomitante com o agravamento de problemas de natureza social (...). As promessas iluministas do triunfo da razão, de que a escola é, historicamente, herdada e executadora, e cuja concretização a ciência e a técnica deveriam facilitar, encontram na imaturidade política dos nossos modos de governo social um obstáculo intransponível.
4. [...] na centralidade da missão atribuída à escola na promoção da cidadania que contrasta com um fenómeno de retrocesso na participação política, nas sociedades mais ricas e escolarizadas (Europa e América do Norte).

5. [... a corrida à escola, iniciada no período áureo dos “ Trinta Gloriosos” (...) não mostra indícios de abrandar. A crescente insatisfação com a escola traduz-se por uma intensidade da procura e pela opção por percursos escolares mais longos, como se a escola se tivesse transformado num ‘mal necessário’.

O que também pesa na crise da escola neste terceiro milénio, para o autor é o incumprimento das promessas da modernidade de *desenvolvimento*, de *mobilidade social* e de *igualdade*. Ao que acresce uma dupla perda de coerência da escola:

[...] essa perda de coerência é externa, na medida em que a escola foi historicamente produzida em consonância com um mundo que deixou de existir. Esse mundo, o capitalismo liberal fundado num sistema de Estados Nação, viu o seu termo com o conflito mundial de 1914-1918.

[...] o funcionamento interno da escola não é compatível com a diversidade dos públicos com que passou a estar confrontada, nem com as missões “impossíveis” que lhe são atribuídas. (...) a escola participa de um fenómeno de “desinstitucionalização” que é indissociável do declínio da sua articulação com o Estado-Nação. (...) para alguns a escola já não é uma *instituição* e quer a *organização* escolar, quer a *forma* escolar, aparecem feridas de uma irreversível obsolescência. A consequência desta mutação é uma perda de sentido do trabalho realizado na escola (...) exprimem-se pela ‘violência escolar’, a ‘indisciplina’, o absentismo, o abandono, os baixos níveis de literacia, após muitos anos de escola. Do ponto de vista dos professores são conhecidas as manifestações de ‘mal-estar docente’[...]. (*idem*, pp.148-149)

187

Assim, de acordo com o mesmo autor são três os eixos intrínsecos à crise da escola: i) a escola é obsoleta e anacrónica; ii) padece de um défice de sentido e é marcada por um défice de legitimidade social e iii) reproduz e acentua desigualdades e fabrica formas de exclusão (*idem*, p. 149).

Na rede complexa de significados a *crise da escola* é entendida do ponto de vista de Canário (2002) “como a crise do modo de pensar a escola” (p.142). O autor aponta como questão inicial em debate “O que é a escola?”, o que remete inevitavelmente para o pensar a escola, em três dimensões: i) a escola é uma forma; ii) a escola é uma organização e iii) a escola é uma instituição (p.143). Logo aqui se observa um paradoxo que na sua complexidade remete para “faces diversas de uma mesma realidade” (p.9).

Uma análise abrangente do modo de *pensar a escola hoje* mobiliza o debate em curso objetivando o (re) pensar uma outra escola, num reinventar do espaço escolar, numa visão compreensiva da escola e da sala de aula, em que

o educador e o educando são sujeitos do ato de aprender, no reafirmar do papel social e emancipatório da escola, o que significa o emergir de um novo paradigma – uma *boa escola*, assente nos princípios das escolas democráticas.

3. A ESCOLA FACE AOS DESAFIOS DA CONTEMPORANEIDADE

De acordo com o estado da arte, os desafios que a escola enfrenta na contemporaneidade são de grande complexidade, o estudo ora apresentado sustenta-se em dois grandes desafios assinalados por Nóvoa (2006, pp.113):

- A necessidade de construir um outro “modelo de escola”
- Nunca renunciar ao conhecimento e à cultura

De facto, a perspetiva da escola tradicional, segregadora e seletiva, não responde ao desafio da escola do século XXI – uma escola *para todos, com todos e de todos* – a homogeneidade é o grande obstáculo a uma escola repleta de diversidade e pautada pela heterogeneidade, características iniludíveis do ser humano, que é irrepetível sob o aspeto biológico, cultural e social, o que constitui fator multidimensional de riqueza que tem de ser valorizado no seio da escola e da sociedade, primando pela igualdade de direitos. Como se pode compreender é indiscutível o projetar de um outro *modo de pensar a escola*, nesta dimensão problemática Canário (2002, p. 150) traça três eixos estruturantes:

- *Repensar a escola a partir do não escolar* – é pertinente pensar a escola a partir de práticas educativas não escolares.
- *Desalienar o trabalho escolar* – significa dar sentido às práticas escolares que constituem a centralidade do trabalho escolar.
- *Pensar a escola a partir de um projeto de sociedade* – a dialética escola/sociedade é promotora de valores humanos e universais.

Há que pensar a escola na transversalidade da sociedade e do mundo, numa perspetiva em que a mudança e a transformação perpassa o todo global, num desafio incomensurável em que as dimensões da ética e da cidadania são os alicerces da sociedade capitalista moderna, o que implica *saber pensar, saber aprender e ensinar* – dialética que trilha o caminho de uma outra escola neste milénio, uma escola que se pensa a si própria, que olha a diversidade, os valores humanos, mas que corresponde às mudanças socioeconómicas, políticas e culturais, na era da informação e do conhecimento.

Assim:

[...] cabe à escola: amar o conhecimento como espaço de realização humana, de alegria e de conhecimento cultural; selecionar e rever criticamente a informação, formular hipóteses; ser criativa e inventiva (innovar); ser provocadora de mensagens e não pura recetora; produzir, construir e reconstruir conhecimento elaborado. E mais: numa perspectiva emancipadora da educação, a escola tem que fazer tudo isso em favor dos excluídos, não discriminando o pobre: Ela não pode distribuir poder, mas pode construir conhecimento, saber, que é poder. (Gadotti, 2000, p.8)

Perspetiva-se, a construção de uma outra escola – o resgatar do sentido da escola, num desafio imensurável de reinventar novos caminhos como espaço de mudança e inovação o que implica intrinsecamente o reconstruir de uma outra *gramática da escola*, alicerçada em dois pontos fundamentais:

1. Organização do trabalho dos alunos, do espaço e do tempo escolar, em formatos diversos (pequeno grupo, pares, seminário e apresentações por professores e alunos, horas e tempos dedicados a atividades determinadas e a tarefas flexíveis).
2. Organização do trabalho dos professores em termos de (1) disponibilização consistente e organizada de saber científico e de modos de a ele aceder; (2) passagem de informação estruturante; (3) apoio/tutorização de grupos de alunos por professores que orientem os percursos de aprendizagem individuais e as interações dos alunos na construção de saber; (4) dispositivos constantes de *regulação do trabalho* desenvolvido e das *aquisições e sua apropriação* e uso por todos os aprendentes. (Roldão, 2003, p.56)

No contexto em análise é urgente caminhar na construção de um novo paradigma de escola, que promova a igualdade de acesso à escola regular, o sucesso integral do aluno pessoa e uma praxis alicerçada na pedagogia diferenciada.

Partindo de uma visão da mudança na escola (Sebarroja, 2001), a qual re-flete o fenómeno de globalização e intrínseco a este, a *diversidade cultural*, privilegia-se uma reflexão crítica, assente numa abordagem sociológica da escola como organização educativa, tendo como plataforma a construção da cultura organizacional de escola num tempo e num espaço que se quer democrático, refletindo os princípios da *escola cidadã*, na contemporaneidade. No sentido de responder à sua missão, que segundo Nóvoa (2006), deve centrar-se fundamentalmente na aprendizagem dos alunos, e de acordo com Guerra (2000), “contribuir para o melhoramento da sociedade através da formação de cidadãos críticos, responsáveis e honrados” (p. 7). Torna-se

imperioso que a escola aprenda os valores humanos universais construídos e defendidos na contextualização da escola para todos, numa sociedade cada vez mais multifacetada pela diferenciação humana nas suas múltiplas dimensões: culturais, étnicas, sociais, económicas, religiosas, de género, idade, condição física e intelectual, em que o *aprender juntos* é o pilar principal da inovação e da mudança a preconizar na e pela escola. O que implica criar *boas escolas* que conduzam inexoravelmente ao sucesso educativo para todos.

4. O SENTIDO SOCIOLÓGICO DAS ESCOLAS DEMOCRÁTICAS

Aqui o grande desafio é o *pensar uma outra escola*, cujo sentido só pode ser verdadeiramente democrático, assente numa prática educativa participativa e dialógica, na defesa da ética, dos direitos humanos, da diversidade cultural, da equidade e da inclusão, tendo como eixo estruturante a linha sociológica da educação para a emancipação. Uma escola que renasce do passado, pensa o presente com um olhar no futuro, numa perspetiva paradigmática da escola cidadã, assente em novas matrizes teóricas na defesa da transformação social.

190

Neste quadro, julga-se pertinente revisitar o legado epistemológico de três grandes pedagogos do século XX, John Dewey, Celestin Freinet e Paulo Freire, com o objetivo de clarificar a questão: *Pode a escola ser outra coisa?*

John Dewey critica a educação tradicional e cria a escola nova, perfilhando os valores democráticos na construção da educação e da sociedade democrática. Importa num primeiro momento, entender a educação e a democracia em Dewey (2007), se por um lado a “educação constitui um modo de vida [...] incluído a ciência dentro de si mesma”, a democracia “constitui um modo de convivência social, de experiência comunitária conjunta” (pp.10-11), num segundo momento, é pertinente compreender como existe a sociedade, e de acordo com o autor “A sociedade existe através de um processo de transmissão, tanto quanto a vida biológica. Esta transmissão ocorre, dos mais velhos para os mais novos, por meio da comunicação de hábitos de proceder, pensar e sentir” (p.22). Num terceiro momento, há a referenciar a preocupação do autor:

[...] com o desenvolvimento de uma comunidade democrática (...) para Dewey, a democracia genuína não se referia simplesmente a agências e rituais governamentais, mas pelo contrário, prendia-se com o processo dinâmico

de uma participação diária ativa e igual que incluía, não apenas o aparelho político formal, como também a cultura e a economia, em essência todas as esferas da vida. (Teitelbaum & Apple, 2001, p.197)

Por último, pretende-se elucidar a questão da educação sob o ponto de vista democrático na sociedade contemporânea, a partir da proposta de Dewey, a qual põe em destaque:

Por um lado, a crítica às escolas públicas

[...] por silenciarem e ignorarem os interesses e as experiências dos (das) alunos (as), utilizando uma linguagem artificial (provavelmente sob um vago futuro) que serve apenas para alienar os(as) estudantes, hiperdependentes dos testes para avaliar a aprendizagem dos(as) estudantes, diferenciando-os(as) de acordo com a sua presumível destreza em participar de uma aprendizagem manual ou mental, ao invés de oferecer ambas a todos(as) e isolando as matérias umas das outras ao invés de as unir em torno das experiências vividas dos (as) estudantes com o conhecimento. (*idem*. p.198)

Por outro, centra-se na *pedagogia das escolas*

Deixou bem claro que o papel crucial deveria ser desempenhado pelos (as) professores (as), ajudando a associar os interesses dos alunos a assegurarem o desenvolvimento intelectual com as experiências educativas e *deseducativas*. (...) definiu educação como ‘a reconstrução ou reorganização das experiências que somam ao significado de experiência, e que aumenta a capacidade de conduzir o curso de experiências subsequentes’. (...) A sua intenção não era validar os interesses da criança ou das matérias escolares na construção do currículo, mas sim uma questão de compreensão e desenvolvimento do continuum das experiências que as associam entre si. (p. 199)

A praxis de Freinet preconiza uma escola ativa e cooperativa – uma escola popular, moderna e democrática. Objetiva a construção de uma *escola do povo*. A matriz da sua pedagogia é desenhada tendo como centralidade a criança no seu quotidiano, como tal, conta com dois elementos i) a forma como a criança pensa e ii) a forma como a criança constrói o conhecimento. Freinet acredita “na capacidade do aluno organizar a sua própria aprendizagem” (Gadotti, 2001, p. 68). Logo aqui se advinha o traçar de uma educação longe da tradicional gramática da escola – o autor construiu um outro olhar sobre a escola, criou o movimento da escola moderna encetando uma crítica radical à escola tradicional.

O mesmo autor defende a transformação da escola a partir da dimensão meso, para tal cria quatro eixos em torno da sua pedagogia: i) a cooperação – em que o conhecimento é construído comunitariamente; ii) a comunicação – é fator determinante na transmissão e divulgação do conhecimento; iii) a educação no trabalho – em que a criança constrói a sua própria aprendizagem; iv) a documentação – para registar os factos históricos e v) a afetividade – que vincula os alunos e professores ao conhecimento. Põe em destaque cinco elementos que fundamentam a sua praxis: i) as aulas- passeio; ii) o livro da vida; iii) a imprensa escolar; iv) a correspondência interescolar e v) as fichas de estudo.

Freinet defende a aprendizagem centrada no fazer e nas experiências dos alunos, fomentando a curiosidade e o gosto pela aprendizagem num ambiente ético e democrático, pois de acordo com o autor a democracia aprende-se, ou dito de outro modo, prepara-se na escola (Ferrari, 2008).

A ideia central na obra de Paulo Freire, alicerçada na pedagogia democrática e libertadora funde-se nos pressupostos educativos da escola que se quer na contemporaneidade, advoga-se uma escola como espaço de construção e transmissão de novos conhecimento, cuja premissa basilar na transformação para a mudança têm como agentes o educador e o educando e como centralidade pedagógica a cidadania multicultural, num diálogo participativo e no respeito pelo outro, conduzindo a uma *educação libertadora*, em que “ (...) ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2008, p.79), compreende-se, assim a importância que o autor atribui à leitura do mundo, com efeito, ler o mundo implica conhecimento, o que está implícito no ato de educar – educar é conhecer. Nesta alusão ao legado de Paulo Freire o educando não está só, conforme Gadotti (2001) esclarece:

A pedagogia freiriana, a pedagogia do diálogo, deu dignidade a ele, respeitando o educando e colocando o professor ao lado dele – com a tarefa de orientar e dirigir o processo educativo – como um ser que também busca. Como o aluno, o professor é também um aprendiz. (p.75)

Sublinha-se, ainda que, a *liberdade e participação livre* dos educados no ato educativo permite-lhes não só aprender, mas essencialmente a viver e a criar a sua própria democracia, o que está bem explícito nas palavras de Freire (1994) “Aprendendo democracia pela prática da participação” (p.117), o que significa valorizar e estimular o diálogo no convívio e na vivência com o outro, num caminhar sem fronteiras para a justiça social e na transformação do ensino,

onde se faz ouvir não só o educador, mas também o educando, o que exige uma praxis “fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando” (Freire, 1997, p.11) na construção de uma escola mais justa e solidária onde se *educa para a vida*, em que o aprender é a janela grandiosa da liberdade emancipadora da humanidade, onde o conhecimento é o motor que faz rodar o mundo.

De acordo com Gadotti (2001, p. 72), a pedagogia de Paulo Freire inspirou em seis linhas de ação a transformação do espaço escola – abriu caminho para uma pedagogia emancipatória, para uma escola de possibilidades.

Donde o autor destaca:

- a) a educação como produção e não meramente como transmissão de conhecimento;
- b) a defesa de uma educação para a liberdade, pré condição da vida democrática;
- c) a recusa do autoritarismo, da manipulação, da ideologização que surge também ao estabelecer hierarquias rígidas entre o professor que sabe (e por isso ensina) e o aluno que tem que aprender (por isso estuda);
- d) a defesa da educação como ato de diálogo no descobrimento rigoroso, porém, por sua vez, imaginativo, da razão de ser das coisas;
- e) a noção de uma ciência aberta às necessidades populares e
- f) um planejamento comunitário e participativo.

Importa esclarecer, no quadro em análise, o que se entende por escola cidadã, apelando ao significado que Freire lhe confere, aquando da entrevista para a TV Brasil *Na voz do mestre, alguns saberes necessários à prática docente* (1997).

[...] a escola cidadã é, então, a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. (...) Então a escola cidadã é uma escola coerente com a liberdade, é coerente com o seu discurso formador, com o seu discurso libertador, em outras palavras, a escola cidadã é aquela que, brigando para ser ela mesmo, viabiliza ou luta para que os educandos e educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a escola cidadã é uma escola de comunidade. É uma escola de companheirismo, é uma escola de produção comum do saber e da liberdade. (...) é uma escola que vive a experiência tensa da democracia que, em outras palavras, implica a experiência tensa, contraditória, permanente entre autoridade e liberdade. (p.3)

A escola cidadã nasce do movimento da educação popular e comunitário nos anos 80 e define como princípios estruturantes: i) ser estatal quanto ao financiamento; ii) ser comunitária e democrática quanto à gestão, iii) ser pública quanto à finalidade e iv) preconiza o diálogo entre o estado e a sociedade (Instituto Paulo Freire, educação cidadã). Por conseguinte, os eixos norteadores da escola cidadã citando Padilha no prefácio à obra de Lima (2009, p. 15) são os seguintes:

- Conseguir e ampliar a gestão democrática na escola
- Preconizar a convivência dos alunos
- Estabelecer a avaliação continuada no contexto dos ciclos
- Elaborar o planeamento participado a partir da sala de aula
- Construir coletiva e democraticamente o projeto educativo
- Proceder à reestruturação curricular baseada nas relações interculturais
- Defender a educação para todos, uma educação inclusiva

194

Nesta linha de ideias e retomando o pensamento de Freire (1997), “Uma escola cidadã [...] procura plenamente viver a sua autonomia de ser. Só é escola cidadã na medida em que, optando pelo exercício da cidadania, briga para constituir-se num espaço/tempo formador de cidadania” (p.3). Há a frisar que “ cidadania é essencialmente consciência de direitos e deveres e exercício de democracia. Não há cidadania sem democracia” (Gadotti, 1998, p.5).

Dos estudos ora apresentados infere-se que *uma outra escola é possível*. Importa salientar, a necessária síntese entre organização da escola e da sala de aula alicerça na proposta da escola democrática de John Dewey e a praxis de Célestin Freinet que procura modernizar a escola através de valores de *Bom Senso*, onde se destaca o trabalho livre e criativo da criança, aliando esta síntese a epistemologia de Paulo Freire centrada numa pedagogia libertadora e emancipatória. Na comunhão das ideias destes pedagogos encontra-se, a dimensão humana na diversidade que caracteriza as diferenças que individualizam o ser humano, para além, dos dilemas e desafios o legado destes três grandes pedagogos do século XX é fecundo e atual no mundo contemporâneo.

No delinear destas ideias as *boas escolas* são possíveis, exemplos concretos e explícitos de *boas escolas*, são relatados por Apple e Beane (2000), no seu emblemático livro *Escolas Democráticas*, dando ênfase às possibilidades e admi-

tindo as dificuldades, revelando experiências ricas e diversificadas, centradas em comunidades de aprendizagem, cujas estratégias adotadas em sala de aula têm como apanágio práticas democráticas, as quais contribuem para os princípios de cidadania a implementar na sociedade contemporânea.

Um outro exemplo, de significado inexaurível é o da *Escola da Ponte*, exemplo vivo de práticas democráticas e inclusivas, num espaço aberto a todos os alunos, que prima pelos valores democráticos e de justiça, reconhecendo o cidadão na globalidade das suas diferenças e capacidades, elevando o sucesso educativo de todos e dignificando a construção pessoal e social de cada um dos seus membros, em que o aprender a aprender se concretiza no aprender a viver juntos e na aldeia global da diversidade (Canário, Matos & Trindade, 2004).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A crise da escola é uma realidade complexa pela significação e paradoxos que encerra, mas na verdade a escola de hoje não pode ficar presa a essa *crise*. O novo paradigma que se objetiva para o século XXI é enformado nas *boas escolas*, alicerçado nos princípios democráticos e inclusivos, cujo enfoque reside na aprendizagem cooperativa e participativa, centrada no aluno, cujas estruturas e processos são marcadamente democráticos e o currículo é construído sob valores também democráticos (Alarcão, 2001; Apple & Beane, 2000).

Projeta-se que as *boas escolas* tenham num futuro próximo repercussões à escala planetária, onde a globalização e a massificação escolar, têm de ser visualizadas *na* e *com* a diversidade, como característica única e inegável do ser humano. Os conceitos diversidade/igualdade não podem ser entendidos como dilemas, mas como fatores estruturantes de uma escola *de* todos e *para* todos. O caminho advém-se longo, mas possível de trilhar por equipas de professores reflexivos e inovadores, que encaram as dificuldades como pilares a vencer (Alarcão, 2001).

Na verdade, “ [...] o hiato entre os valores democráticos e as práticas escolares mantém-se tão grande como sempre foi [...] a luta pela criação de escolas democráticas mantém-se viva em muitos lugares” (Apple & Beane, 2000, p.47). Sob esta perspetiva, entende-se que a escola de hoje necessita de uma utopia

que guie o recriar das práticas escolares comprometidas com a (re)significação dos valores humanos, indispensáveis à formação de cidadãos democráticos, autónomos, sociáveis e solidários.

Ora o refletir sobre a escola no presente permite manter viva a luta pela construção de *boas escolas*, criando no presente e projetando para o futuro, uma escola que de acordo com Alarcão (2001) possibilite ao ser humano se realizar enquanto pessoa, profissional e ser social, dimensões estas, que se interligam recriando o sentido e a função da escola, sedimentando a igualdade de oportunidades, o respeito pela diversidade e o direito à inclusão.

BIBLIOGRAFIA

Alarcão, I. (org.). (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Editora Artmed.

Apple, M. W. & Beane, J. A. (2000). *Escolas democráticas*. Porto: Porto Editora.

Barroso, G. (2008). Crise da escola ou na escola? Uma análise da crise dos sistemas públicos de escolarização obrigatória. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 21, nº1, pp.33-58.

Barroso, J. (1995). *Os Liceus: Organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa: Junta Nacional de Investigação Científica e Fundação Gulbenkian.

Barroso, J. (2001). A escola como espaço público local. In A. Teodoro (orgs). *Educar, promover, emancipar. Os contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma pedagogia emancipatória* (pp. 201- 222). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Canário, R. (2002). Escola – crise ou mutação? In A. Prost., A. Antunes & A. Nóvoa (orgs), *Espaços de educação tempos de formação* (pp. 141-151). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Canário, R., Matos, F. & Trindade, R. (orgs). (2004). *Escola da ponte: defender a escola pública*. Lisboa: Profedições.

César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In D. Rodrigues (org.), *Perspetivas sobre a inclusão: da educação à sociedade* (pp. 104 -114). Porto: Porto Editora.

Dewey, J. (2007). *Democracia e educação*. Lisboa: Didática Editora.

Ferrari, M. (2008). Célestin Freinet. O mestre do trabalho e do bom senso. Disponível em, <http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/mestre-trabalho-bom-senso423309.shtml> (acesso em 05 de julho de 2013).

Freire, P. (1994). *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Freire, P. (1997). Na voz do mestre, alguns saberes necessários à prática docente. Disponível em http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/paulo_freire.htm (acesso em 01 de julho de 2013).
- Freire, P. (2008). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Gadotti, M. (1998). O Projeto-pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania. Disponível em http://www.paulofreire.org/pub/Institucional/MoacirGadottiArtigoslt0059/Legado_Artigos_Projeto_Politico_Pedagogico_Moacir_Gadotti.pdf (acesso em 02 de julho de 2013)
- Gadotti, M. (2000). Perspectivas atuais da educação. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf> (acesso em 9 de agosto de 2013).
- Gadotti, M. (2001). Cruzando fronteiras. Teoria, método e experiências Freirianas. In A. Teodoro (orgs). *Educar, promover, emancipar. Os contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma pedagogia emancipatória* (pp. 47 - 77). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Guerra, M. A. S. (2000). *A escola que aprende*. Lisboa: Edições ASA.
- Lima, L. (2006). Escolarizando para uma educação crítica: a reivindicação das escolas como organizações democráticas. In A. Teodoro & A. Torres (orgs.), *Educação crítica & utopia: Perspetivas para o século XXI* (pp. 19-34). São Paulo: Cortez Editora.
- Lima, L. (2009). *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. São Paulo: Editora Cortez.
- Nóvoa, A. (2006). Entrevista: Pela Educação com António Nóvoa. Disponível em http://repositorio.eseff.pt/bitstream/handle/10000/14/SeE11_EntrevistaHenrique.pdf?sequence=1 (acesso em 10 de agosto de 2013).
- Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação curricular revisitada: Conceitos, discursos e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Sebarroja, J.C. (2001). *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Porto: Porto Editora.
- Teitelbaum, K. & Apple, M. (2001). Clássicos. John Dewey. Disponível em <http://www.curriculoemfronteiras.org/classicos/teiapple.pdf> (acesso em 11 de julho de 2013).
- Teodoro, A. (2003). *Globalização e educação: Políticas educacionais e novos modos de governação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Teodoro, A. (2009) Educação, globalização e neoliberalismo. Novas tecnologias de governação e reconfiguração dos modos de regulação transnacional das políticas de educação. Disponível em <http://ateodoro.ulusofona.pt/images/stories/ateodoro/licao.educacao%2Cglobalizacao%2Cneoliberalismo.pdf> (acesso em 20 de Junho de 2013).

