

# MUSEUS E TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA: UM TRIPLO JOGO

João Teixeira Lopes

Departamento e Instituto de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto - Portugal

## Resumo

No decurso do projecto Observatório dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (FSE/CED/83553/2008), apoiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, avalia-se uma parceria entre a escola de Miragaia, no Porto, e o Museu Nacional de Soares dos Reis, na mesma cidade. Analisa-se não só o recurso por parte de escolas e museus a entidades da «comunidade envolvente» (categoria tantas vezes essencializada e mitificada), enquanto retórica legitimadora que reinstitui a ambas as instituições (escolas e museus) uma nova aura assente em emergentes constelações de discursos e práticas redefinidoras da sua missão, como o potencial profícuo cruzamento entre educação formal e ocasiões de fuga quer ao modelo escolocêntrico, quer ao paradigma do museu-vitrine, através das quais poderá resultar um processo de aquisição e/ou activação de disposições estéticas e cidadãs, num triplo e arriscado jogo de putativa mudança da escola, do museu e da própria cidade.

**Palavras-chave:** Escola. Museu. Formação de públicos.

# MUSEOS Y TERRITORIOS EDUCATIVOS DE INTERVENCIÓN PRIORITARIA: UN TRIPLE JUEGO

## Resumen

En el transcurso del *Proyecto Observatorio de los Territorios Educativos de Intervención Prioritaria (FSE/83553/2008)*, apoyado por la *Fundación para la Ciencia y la Tecnología*, se avala una asociación entre la escuela de Miragaia, en Porto y el Museo Nacional de Soares dos Reis, en la misma ciudad. Se analizan no sólo los recursos por parte de escuelas y museos para las entidades de la “comunidad involucrada” (categoría tantas veces mitificada y considerada indispensable) en cuanto retórica legitimadora que reinstituye a ambas instituciones (escuelas y museos) un aura nueva, concordante con las constelaciones emergentes de discursos y prácticas definitorias de su misión, como ser el potencial y profícuo entrecruzamiento de la educación formal y las ocasiones de evasión, ya sea del modelo cuyo centro es la escuela o del paradigma del museo-vitrina, a través de los cuales podrá resultar un proceso de adquisición y/o activación de disposiciones estéticas y ciudadanas, en un triple y arriesgado juego de intercambio putativo entre la escuela, el museo y la propia ciudad.

**Palabras clave:** Escuela. Museo. Formación de públicos.

## MUSEUMS AND EDUCATIONAL AREAS OF PRIORITY INTERVENTION: A TRIPLE GAME

### Abstract

During the *Observatory Project of the Educational Areas of Priority Intervention (FSE/83553/2008)*, supported by the *Foundation for Science and Technology*, an association between the *Miragaia School* in Porto and the *National Museum of Soares dos Reis* in the same city is guaranteed. Not only the resources of the schools and the museums are analyzed, but also the individualities of the “community involved” (a category that has been very frequently mythicised and considered indispensable) as a legitimating rhetoric that reintroduces in both institutions (schools and museums) a new aura, based on the emerging constellations of the discourse and practices redefining their mission, such as the potential and profitable meeting between formal education and the occasions of evasion, be it from the *model whose centre is the school* or from the *museum-case* paradigm, resulting in a process of acquisition and/or activation of public and aesthetic provisions, in a triple and risky game of putative change among the school, the museum and the very own city.

**Key words:** School. Museum. Training audiences.

# MUSEUS E TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA: UM TRIPLO JOGO<sup>1</sup>

João Teixeira Lopes

Departamento de Sociologia da Faculdade de Letras da  
Universidade do porto, PORTUGAL

## Introdução

Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) criados em 1996 pelo Ministério da Educação, através do Despacho 147-B/ME/96, permitiram a adopção de um novo modelo de gestão que proporciona, através do estabelecimento de “contratos”, maior autonomia aos estabelecimentos de ensino e uma vontade de descentralização e partilha do poder no processo educativo.

O principal objectivo desta medida educativa “é a promoção da igualdade no acesso e no sucesso educativos da população escolar em idade de frequência do ensino básico, universal e gratuito, muito em particular das crianças e dos jovens em situação de risco de exclusão (social e escolar)” (Costa, Sousa e Mendes, 2000:83).

Actualmente, o Programa TEIP entrou na 2.<sup>a</sup> geração (TEIP2). O projecto foi retomado pelo Ministério da Educação a partir do ano lectivo de 2006/2007, visando a apropriação, por parte das comunidades educativas particularmente desfavorecidas, de instrumentos e recursos que lhes permitissem orientar a sua acção para a reinserção escolar dos alunos.

Nesta fase, já TEIP2, foi dada prioridade às escolas ou agrupamentos de escolas localizadas nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto com elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar. Foram seleccionadas 35 escolas de forma a beneficiarem, a partir desse ano lectivo e até 2009, de medidas excepcionais para combater a insegurança, a indisciplina, o insucesso e o abandono escolares.

Uma dessas escolas, situada no centro histórico da cidade do Porto, será aqui objecto de reflexão (Escola de Miragaia, nome da freguesia onde está situada), nas suas parcerias com o Museu Nacional de Soares dos Reis, instituição que faz parte do conselho geral da escola.

O Museu Nacional de Soares dos Reis, antigo Palácio dos Carrancas, recentemente renovado pelo Arquitecto Fernando Távora alberga uma notável colecção de arte moderna do século XIX, incluindo, para além da pintura, obras de joalharia, cerâmica, escultura, gravura, mobiliário, ourivesaria, têxteis e vidros.

Interessa-nos pois perceber como a *cultura de parcerias* renova tanto a escola como o museu, favorecendo novas lógicas de organização, mais abertas à reflexividade e à interacção, bem como uma renovação das profissionalidades constitutivas do saber-fazer museológico.

---

<sup>1</sup> Comunicação baseada no projecto de investigação FSE/CED/83553/2008, designado “Observatório dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária”, apoiado pela Fundação da Ciência e da Tecnologia.

## 1. As concepções escolares – das políticas às práticas.

Segundo Canário (2004: 32), “a instituição escolar que promoveu o acesso massivo à escolarização, como instrumento de políticas públicas baseadas na “igualdade de oportunidades” está profundamente afectada pelas mudanças do seu contexto”. Deste modo, podem-se sintetizar as transformações que conduziram à “crise da escola”, expressão cada vez mais usada desde o final dos anos 60, no facto de esta ter passado da escola das “certezas”, tendo por referência o “Estado Educador”, para a escola das “promessas”, em que o Estado-Providência se assume como um “Estado Desenvolvimentista”, vivendo-se, actualmente, o paradigma da escola das “incertezas” que corresponde ao “Estado Regulador”.

O período da “escola das certezas” diz respeito à escola da primeira metade do século XX e constitui-se como uma “fábrica de produzir cidadãos”, funcionando segundo um modelo assumidamente elitista. Durante um largo período, que podemos situar entre a Revolução Francesa e o fim da Primeira Grande Guerra, a escola viveu a sua “idade do ouro”, num “tempo de certezas” caracterizado pela harmonia entre a escola e o seu contexto externo e de apaziguamento das suas dimensões internas. Este tempo aparece historicamente associado à produção de uma nova ordem política, social e económica (Canário, 2005).

Charlot (1994 in Oliveira, 2000) salienta a este respeito a consolidação do Estado Educador do século XIX e primeira metade do século XX, em que a escola cumpre essencialmente um papel conciliador da e na sociedade, assegurando a ordem necessária à prosperidade económica da burguesia, através da inculcação nos jovens dos valores da Razão, da Moral e dos Direitos Humanos. Para as elites estão reservados os postos superiores jurídicos e administrativos e determinados estabelecimentos de ensino, caracterizados pela forte selectividade social, tendo como objectivo a integração político-cultural. Contudo, neste contexto social, o local é excluído do espaço educativo.

A lógica de funcionamento das escolas básicas, “contrariamente aos estabelecimentos de formação de elites, é uma lógica de inserção profissional. Nesta lógica, a diversidade cultural não ameaça a escola nem a sociedade. Espera-se que a escola, face à diversidade das crianças, as ajude a ter sucesso escolar, facilitando a sua inserção na sociedade” (Oliveira, 2000:57).

A escola das certezas dá lugar a uma “escola das promessas” que se seguiu à Segunda Guerra Mundial (os “trinta anos gloriosos”). Assiste-se, pois, a um crescimento exponencial da oferta educativa escolar, resultante do efeito combinado do aumento da oferta (políticas públicas) e do aumento da procura (“corrida à escola”). É neste quadro que surgem as primeiras preocupações com a educação compensatória. O fenómeno da “explosão escolar” assinala um processo de democratização de acesso à escola que marca a passagem de uma escola elitista para uma escola de massas.

O Estado Desenvolvimentista que representa este período é marcado pelas lógicas das sociedades industriais de tipo fordista, onde a ideia do crescimento económico surge associada à ideia de desenvolvimento. A escola dos anos 60 caracteriza-se pela inserção profissional e social, que depende cada vez mais do nível de qualificação. O sistema educativo, a partir da escolaridade obrigatória, organiza-se em vias de ensino alternativas e

articuladas que possibilitam a todos o acesso aos vários níveis superiores de escolaridade (Oliveira, 2000).

Nesta configuração a questão do local é muito complexa, uma vez que a lógica económica “obriga a ter em consideração a diversidade e leva a pensar a educação tendo em conta as necessidades e recursos locais. Por definição, a divisão do trabalho supõe indivíduos exercendo funções diversas e complementares, em função de necessidades sociais variadas. Estas necessidades escapam ao conhecimento das estruturas de decisão centralizadas. Abre-se, assim, uma porta à legitimação da diversidade e do local” (Oliveira, 2000:58). Trata-se de um período marcado pelas preocupações da democratização do acesso à escola, tendo como referência o princípio da igualdade de oportunidades.

No entanto, o investimento escolar efectuado não obteve correspondência no sucesso escolar e na mobilidade social, sustentada por lógicas meritocráticas, emergindo então um desencanto difuso mas generalizado face à escola. O debate social centra-se, doravante, em torno das questões do insucesso e da igualdade de oportunidades. O sistema educativo entra em crise e o Estado vê-se obrigado a redefinir o seu papel e a delegar uma parte dos seus poderes para o local.

A partir dos anos 70 a Europa vive um período de mal-estar e de crise económica em que os choques petrolíferos e a “crise mundial da educação” justificam a passagem da euforia da “escola das promessas” ao seu desencanto. Por outro lado, a sociologia crítica da reprodução, põe a nu o efeito reprodutor e amplificador das desigualdades sociais desempenhado pela escola (Canário, 2005).

Porém, as grandes transformações ficaram também marcadas pela internacionalização económica, crise do Estado-Providência e um conjunto de viragens políticas que inevitavelmente se repercutiram na economia mundial. O crescente avanço tecnológico veio aumentar o desajustamento profissional e a sensação de inutilidade de grande número de trabalhadores; os sucessivos abalos sociais e morais fazem com que a própria família se descaracterize, e os cidadãos que vivem em bairros estigmatizados sentem-se marginalizados pelo sistema e pelos moradores dos bairros vizinhos. (Mineiro, 2001).

A partir dos anos 80, “ao contrário do que acontecia no “tempo das certezas” e na medida em que comparticipa na produção de desigualdades, a escola passa a ser percebida como produtora de injustiça, o que não sucedia quando estas se situavam a montante da escola” (Canário, 2005:81).

A escola já não garante a mobilidade social e possuir habilitações académicas não é antídoto contra o desemprego. Verifica-se, então, um crescimento exponencial do número de diplomados assim como a um crescimento do número de diplomados desempregados. Além disso, o tempo em que vivemos é marcado pelas incertezas que resultam de três factores principais (Canário et al. 2000):

- As transformações verificadas no mundo laboral que fizeram ressurgir na Europa fenómenos de vulnerabilidade de massa;

- Acentuação de uma crise urbana que se manifesta pela concentração espacial dos problemas sociais que, devido à crise do trabalho, tendem a ganhar contornos étnicos;
- As próprias mutações da escola, associada à crise geral das instituições de socialização normativa e da sua articulação funcional com uma identidade nacional.

Este período é ainda marcado por movimentos de descentralização e democratização das instituições escolares e pela figura do Estado Regulador, cabendo-lhe a definição dos objectivos nacionais e dos conteúdos de ensino, a função de certificação dos estudos, o planeamento e gestão dos recursos, o recrutamento, a formação e a gestão do pessoal (Oliveira, 2000).

No que concerne ao movimento de descentralização da educação, o Estado deixa progressivamente de pilotar a economia. A palavra qualidade caracteriza este período de desenvolvimento económico e as modificações no pensamento empresarial reflectem-se no sistema de ensino e formação. A escola deve, antes de mais, integrar os jovens nas novas tendências do mercado.

## 2. Educação Compensatória - da origem aos nossos dias

Desde a década de 50 que se assiste nos Estados Unidos à preocupação com a educação das crianças provenientes de meios socioeconómicos desfavorecidos. É no fim dos anos 60, no quadro dos programas de “guerra à pobreza”, que são criados os Programas ou Políticas de Educação Compensatória, seguindo-se também os países do Mundo Ocidental (Reino Unido, Israel, Austrália, Nova Zelândia, Canadá, França) que incluem medidas educativas como uma forma de combater o insucesso escolar.

Nos Estados Unidos o Programa de Educação Compensatória teve um crescimento exponencial devido aos projectos contra a pobreza e do *great society* do Presidente Johnson, assim como à diversidade étnica do povo americano. Estas políticas compensatórias tinham como finalidade integrar as minorias desfavorecidas e com pouca escolaridade (Merle, 1998). A escola é vista, então, como um instrumento para promover a igualdade de oportunidades, de aprendizagem e de recursos e uma solução contra a exclusão social e escolar. Deste modo, surgem investigações americanas e inglesas nos anos 60, como é o caso do Relatório Coleman (1966), nos EUA e do Relatório Plowden (1967).

De facto, como resposta a um pedido do Congresso Americano, James Coleman realizou um estudo sobre as condições de igualdade de oportunidades na educação norte-americana. O autor e colegas centraram o seu objecto de estudo na igualdade de sucesso escolar.

Os resultados demonstraram que a maioria das crianças frequentava escolas segregadas entre brancos e pretos e em todas as regiões a taxa de sucesso escolar dos brancos era superior à das minorias étnicas o que provou a estabilidade do “handicap” educativo. Este estudo concluiu que os recursos materiais das escolas não estavam relacionados com o sucesso escolar dos alunos e que este estava mais dependente da herança familiar (Cherkaoui, 1978).

A educação compensatória no sentido geral significa que o foco de atenção não está na organização interna e no contexto educacional da escola, mas sim nas famílias e na criança (Bernstein, 1971). Do mesmo modo, está implícito que a escola deve “compensar” o aluno que, por diversos motivos, se encontra em inferioridade de condições em relação aos demais. Desta forma as definições de educação compensatória apoiam-se na premissa de que a desigualdade educativa se deve fundamentalmente a carências do meio familiar ou social, sendo portanto de natureza extra-escolar (Currás Fernández, 1995).

Os primeiros programas de Educação Compensatória tinham como principal objectivo preencher as lacunas ao nível dos conhecimentos e habilidades dos alunos desfavorecidos e dirigiam-se aos primeiros anos de educação (educação pré-escolar). Mais tarde esta definição alterou-se e os programas passaram a elaborar-se em função da interacção existente entre os membros da comunidade educativa, tendo em conta as variáveis que podiam influenciar o desenvolvimento da personalidade do aluno (Currás Fernández, 1995). Nasce aqui, então, a semente de uma abertura ao meio e à *cultura de parcerias*.

Basil Bernstein (1971) apresenta algumas críticas ao conceito de educação compensatória como o facto de se falar em oferecer educação compensatória às crianças quando não lhes foi oferecido um ambiente de ensino adequado. Por outro lado, é esperado da criança, assim como dos pais, que seja abandonada, à entrada da escola, a sua identidade social, o seu estilo de vida e as suas representações simbólicas.

Ora, a *cultura de parceria*, ao estabelecer pontes entre o universo escolar e a comunidade educativa (aqui entendida como realidade heterogénea e plural, abarcando instituições e processos informais de socialização) pretende, precisamente, servir os propósitos da educação compensatória mas abdicando da *violência simbólica* patente em muitos dos seus programas que, ao imaginarem um “aluno novo”, fazem uma substancial economia de tradições, usos e quotidianos de origem e de vivência.

### 3. A escola de Miragaia

A escola era na sua abertura, em Setembro de 1997, sede do Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) do qual faziam parte o Infantário da Junta de Freguesia de Miragaia e as escolas do 1º ciclo da Bandeirinha, S. Miguel e S. Nicolau que constituíam o Agrupamento de Escolas de Miragaia.

Actualmente, abrangido pelo Contrato de Autonomia e TEIP II, após redefinição da rede escolar, é constituído por três jardins de Infância, Bandeirinha, S. Nicolau e Vitória, três escolas do 1º ciclo, Bandeirinha, S. Nicolau e Carlos Alberto e a EB 2/3 de Miragaia, sendo esta última sede do Agrupamento.

Nestes estabelecimentos escolares funcionam os níveis: pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. Na EB 2/3 existem ainda ofertas diversificadas de formação, designadamente, Cursos de Educação Formação de Empregado de Mesa, no âmbito do Programa para a Promoção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PETI) dois cursos do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) de 3º Ciclo e ainda um Centro Novas Oportunidades (CNO) que também integra a alfabetização de

adultos. Estão já em funcionamento dois cursos EFA, sendo um B2 escolar, estando prevista a abertura de novas turmas com a mesma certificação e de um EFA B3 de dupla certificação com a saída profissional de Empregado de Mesa.

Em suma, não faltam recursos, técnicos e projectos. No entanto, persistem problemas estruturais.

O discurso público sobre esta realidade social caracteriza-a como uma população com baixos níveis de escolaridade vivendo em situação de sobre ocupação de espaço e de degradação habitacional. *No seu conjunto, esta área possui uma forte identidade e unidade urbana e sociocultural e a sua população partilha o mesmo tipo de problemas sociourbanísticos, nomeadamente os resultantes da degradação do habitat e das carências económicas que geram fragilidades sociais e situações de exclusão em número muito significativo.*

Em termos de estruturas familiares, encontra-se uma diversidade de tipos de famílias (nuclear, alargada, mães com filhos, pais com filhos, avós com filhos e netos ou só com netos, uniões ou casamentos com filhos de vários pais, etc.).

Apesar de na sociedade mais ampla também existirem estruturas familiares diversificadas, estas famílias são frequentemente descritas pelas instituições sociais como problemáticas. Muitas famílias acumulam situações de pobreza e desemprego, associados a baixos níveis de escolaridade, situação que tem uma forte componente geracional. A crise social, o aumento do desemprego nas famílias mais desqualificadas e o conseqüente aumento das carências económicas, com todas as alterações comportamentais que esta situação acarreta atinge de forma particular as famílias de onde os nossos alunos são oriundos e esta situação é comprovada pelo elevado índice de alunos que usufruem do SASE e o elevado número de famílias que vivem do RSI.

No entanto, a escola está inserida numa comunidade que apresenta também potencialidades que não devem ser negligenciadas. A população local vive numa comunidade que poderá ser denominada fechada, em que as relações são centradas na família, mas também na vizinhança e nas relações de solidariedade sobretudo em crise.

À semelhança do retrato feito por Laura Fernandes (1995:155) sobre a cultura local do Bairro da Sé, também nesta comunidade que envolve a escola (...) *são perceptíveis formas de interacção geridas e fundadas numa rede de laços de inter-ajudas e sociabilidades de parentesco, amizade e vizinhança entre os moradores, (...) regida por «princípios de comunidade», apesar dos fenómenos de urbanização acelerada que a cidade conhece*”

#### **4. A escola e o museu: fazer escola fora escola; fazer museu com a escola**

As actividades extra-curriculares de tempos livres obedecem, cada vez mais, a uma lógica unidimensional de escola, isto é, a um conjunto monolítico de pressupostos que assentam no modelo da escola-obrigação. O «ofício de aluno» transporta-se para todos os espaços-tempos da instituição, numa espécie de colonização e domesticação da agência adolescente. Por outras



palavras, e seguindo, as propostas conceptuais de Matos e Correia, verifica-se uma «alunização» da experiência discente, em que, face à crise da escola se responde com mais escola (e acrescentaria: com a *mesma* escola), num círculo vicioso de escolocentrismo. *Neste caso, poderemos mesmo dizer que tais actividades extra-curriculares pertencem mais à ordem do tempo forçado do que à lógica intrínseca do tempo livre...*

Ora, não é defensável que a multiplicidade de espaços-tempos estudantis seja sujeita a um colete-de-forças que uniformiza o que é múltiplo e homogênea o que é diverso. A escola monocultural dominante não está preparada para abdicar de margens do seu poder e arbítrio em favor dos poderes à margem, tantas vezes difusos e emergentes, da agência adolescente e juvenil. Na verdade, esta define-se por uma condição de alguma tipicidade. No caso da escola, tal tipicidade encontra-se bem presente na valorização que, inquirido após inquirido, os estudantes fazem da função convivial da escola, uma espécie de ética da sociabilidade e do hedonismo que, não raras vezes, apropriada, resiste e até subverte a ordem dominante escolocêntrica.

De igual modo, a diversidade de subculturas juvenis/estudantis (que tomam a escola como o cenário da sua estruturação e apresentação) acusam diferenças consoante a classe social de origem, o género e a etnia. *Razões acrescidas, por isso, para que a ocupação das actividades extra-curriculares não fosse, como amiúde o é, tendencialmente reprodutora das obrigações lectivas.*

Aliás, quando falo numa *agência estudantil e juvenil* quero referir-me à margem de poder que, mesmo que nos interstícios, brechas ou fronteiras da instituição escolar, permite aos jovens estudantes uma reflexão-acção sobre os contextos que a delimitam numa estrutura de constrangimentos e de oportunidades. Essa reflexão-acção encontra-se indissociavelmente ligada ao que alguns psicólogos, como Erickson, apelidam de *exploração* e de *investimento*, processos cruciais na construção das identidades, nomeadamente no que se refere à capacidade de optar por caminhos autónomos, bem como ao sentido de «unidade entre diferentes concepções de si próprio nas diferentes situações», bem como o sentido de «*ser semelhante e diferente e único em relação aos outros*» (Costa, 1991: 144).

Por outro lado, importa ter em conta o que refere Gordon, a propósito das escolas como sistemas sociais:

“nas escolas existem...espaços de agência, negociação, negação, oposição e resistência. No entanto, estes espaços são limitados, embora importantes, no campo das tensões entre a emancipação e a regulação, controlo e agência” (Gordon *et. Al.*, 2000:187).

Assim, perde todo o sentido a imposição de programas e de projectos de ocupação extra-curricular dos tempos livres quando estes fazem a economia dos *habitus* juvenis e estudantis, isto é, quando implícita ou explicitamente desconhecem os seus esquemas de percepção, avaliação e classificação do mundo, que se manifestam nos quotidianos, na linguagem e na expressividade e performatividade corporais. É ou não verdade que, na maior parte das vezes, as escolas abdicam do trabalho de diagnóstico das necessidades, expectativas, aspirações e vivências juvenis/estudantis, condição *sine qua non* para a formulação de qualquer projecto?

Daí a urgência de accionamento de lógicas profissionais de animação e mediação sócio-cultural que façam, antes de mais, o reconhecimento da diversidade. Falo, em particular, na formação *na* e *para* a interculturalidade, enquanto política da diferença, capacidade de ocuparmos, nós próprios, o lugar dos outros e vice-versa (a «diferença somos nós») e na assunção da escola pública como espaço público, arena onde os diferentes (classe, género, etnia, idade) se confrontam e transformam. Partir do conflito de práticas e de representações para chegar a novos pontos de partida, sempre provisórios, é tarefa educativa em que uma outra concepção das actividades de ocupação extra-curricular dos tempos livres se pode fundar. Rejeito, por isso, as narrativas mais ou menos folclóricas do multiculturalismo, em especial quando se revelam meras retóricas de exaltação discursiva do Outro.

*A interculturalidade ultrapassa a mera justaposição e convivência das diferenças, apostando na intersubjectividade como constituição de lógicas colectivas de legitimação da diferença. É este o traço distintivo da escola pública.*

Podemos, ainda, tornar o caminho mais aliciante...De facto, não faz sentido alhearmo-nos da sociologia da experiência escolar, como defende François Dubet (1991), o que significa prestar suficiente atenção ao projecto do aluno enquanto vertente «subjectiva» do sistema escolar, ou seja, «a forma como os actores se representam e constroem este sistema», espécie de «mediação entre a função de selecção e o modelo cultural do sistema escolar», que não só não esquece o jovem que há em cada estudante, como realça que «a adolescência pode ser definida como uma passagem conduzindo necessariamente a um estado adulto», o que leva cada estudante a construir «o seu futuro estatuto de adulto» (Dubet, 1991: pp. 28-9).

Assim, poderemos dizer que o projecto fornece um sentido à experiência escolar através do processo que Merton apelidou de *socialização por antecipação*: em função da interiorização de um «futuro» ou «destino» provável, actuo, no presente, de forma consonante.

Se tivermos em conta este pressuposto, entenderemos melhor certas atitudes estudantis de *recusa da escola* (Lopes, 1997) ou de *adesão distanciada* (Abrantes, 2003), através de uma panóplia de *modos de relação com a escola*, uns mais instrumentais, calculistas e utilitaristas («tirar uma nota que me permita entrar na Universidade»), onde a ocupação dos tempos livres pode ser encarada, por exemplo, como mera perda de tempo ou mesmo obstáculo ao investimento na pura componente lectiva; outros mais expressivos, conviviais e lúdicos, mas onde, ainda assim, se pode notar o divórcio face à oferta institucional de ocupação dos tempos livres – precisamente porque ignora os múltiplos modos estudantis/juvenis de *usar e fazer a escola*.

Finalmente, importa nunca deixar de relacionar as distintas apropriações e estratégias estudantis/juvenis face às actividades extra-curriculares com a dupla dimensão da experiência escolar, enfatizada, entre outros, por Dubet: «a experiência escolar é simultaneamente escolar e não escolar. Os projectos, a formação do sujeito e a estratégia não são estritamente escolares» (Dubet, 1991: 33). O que implica ligar a vida intramuros da instituição escolar com os restantes «mundos da vida» juvenis.

Ora, o projecto educativo da escola identifica como um dos problemas mais sensíveis a falta de aproveitamento dos recursos existentes em termos de parcerias, realçando que “a promoção do sucesso educativo, a dinamização e organização de experiências educativas significativas, a afirmação de um clima de escola partilhado colectivamente e a mobilização de uma rede institucional que permita conhecer e acompanhar os alunos dentro e fora das suas paredes são os principais objectivos desta intervenção.

Nesta linha, foi criado um *Atelier de Artes Circenses* (malabarismo, magia, modelagem de balões e acrobacias) onde os alunos aprenderão as técnicas e os valores subjacentes a estas práticas, apresentando espectáculos e intervenções nas restantes escolas e na comunidade envolvente, dando visibilidade ao Agrupamento. Repare-se que o “novo circo” permite o cruzamento e a mestiçagem entre tradições do circo popular, tão presente no imaginário infantil, com linguagens contemporâneas da dança, teatro e música. Ao desenvolverem estas actividades no Museu, a escola abre-se à cidade, revelando-se e permitindo o confronto com uma multiplicidade de pontos de vista exógenos, a partir dos olhares dos visitantes e também dos técnicos do museu. Este, por seu lado, reinventa a sua imagem, obrigando-se a receber e a acolher estes jovens numa actividade que não faz parte do programa consagrado do museu.

Por sua vez, através da parceria consubstanciada no projecto *De ponte em ponte* (uma metáfora utilizada pelo museu para uma exposição que simboliza a própria história da cidade do Porto, imagem já anteriormente utilizada para a Porto 2001, Capital Europeia da Cultura) permite elaborar trabalhos ilustrativos em Área de Projecto; relacionar diversos conteúdos matemáticos trabalhados em sala de aula com as necessidades quotidianas da elaboração de projectos para a construção de obras de engenharia civil; conhecer as pontes do Porto e o seu contributo para o desenvolvimento da cidade, bem como aspectos históricos constitutivos da urbe e que apontam para a ideia de mediação, de encontro entre margens, de caminho a percorrer, etc.

Finalmente, as visitas sistemáticas e planeadas ao museu favorecem a descontextualização das aulas do seu espaço habitual (sala de aula) potenciando a intencionalidade pedagógica e diversificando a utilização de recursos, através de uma recontextualização (no museu).

## 5. Notas conclusivas

A *cultura de parceria* desafia museus e escolas. Uns e outros transformam-se, modificando as disposições dos agentes envolvidos. A tarefa, longe de ser fácil, requer uma exemplar continuidade e um planeamento rigoroso. As escolas estão presas a lógicas unidimensionais centradas nos espaços-tempos lectivos. E os museus, por seu lado, os seus gestores, conservadores, curadores, programadores e técnicos não estão muitas vezes preparados para lidar com estes difíceis “contra-públicos” e com a nova concepção de espaço público que transportam, na sua intensa expressividade (nomeadamente corporal) e performatividade. Mas ao fazê-lo, abre-se caminho para a emergência de *terceiras culturas*, em que não vence o currículo do museu ou o currículo da escola, mas sim a emergência de um jogo triplo alicerçado em novos modelos institucionais próprios de lógicas de mediação: entre objectos e pessoas; entre profissionais e públicos; entre criadores e modos de circulação e apropriação das suas obras; entre os

poderes oficiais e as visões contra-hegemónicas, entre modelos organizacionais e lógicas vivenciais e mundanas.

## REFERÊNCIAS

- Alexander, Victoria D., *Sociology of the Arts*, Oxford, Blackwell, 2003
- Becker, Howard, *Art Worlds*, Berkeley, University of California Press, 1982.
- Bourdieu, Pierre, *As Regras da Arte*, Lisboa, Presença, 1996
- Canário, R. (2004), "Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica" in *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n.º 01, p. 47-78.
- Canário, R. (2005), "O que é a Escola? Um "olhar" sociológico", Porto, Porto Editora.
- Canário, R.; Alves, N. e Rolo, C. (2000), "Territórios educativos de intervenção prioritária: entre a igualdade de oportunidades e a "luta contra a exclusão"" in *Territórios educativos de intervenção prioritária: construção "ecológica" da Acção educativa*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 139-170.
- Canário, R.; Alves, N.; Canário, B. e Rolo, C. (1999), "Exclusão social e exclusão escolar: a criação dos territórios educativos de intervenção prioritária" in *Educação e política*. Lisboa. p. 163-171.
- Chambou, A e Proux, M. (1988) "Zone d'éducation prioritaires: un changement social en education?" in *Revue Française de Pédagogie*, n.º 83, pp. 31-38.
- Cherkaoui, M. (1978), "Sur l'égalité des chances : à propos du rapport Coleman", *Revue Française de Sociologie*, XIX, pp. 237-260.
- Costa, J. A.; Sousa, L. e Neto-Mendes, A. (2000), "Gestão pedagógica e lideranças intermédias na escola: estudo de caso TEIP do Esteiro" in *Territórios educativos de intervenção prioritária: construção "ecológica" da Acção educativa*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 83-104.
- Featherstone, Mike, "Culturas globais e culturas locais" in FORTUNA, Carlos (org.), *Cidade, Cultura e Globalização*, Oeiras, Celta, 1997
- Fernandes, M. e Gonçalves, J. (2000), "Os territórios educativos de intervenção prioritária como espaço de inovação organizacional e curricular" in *Territórios educativos de intervenção prioritária: construção "ecológica" da Acção educativa*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 45-82.
- Figueira, J. (2002), "Territorialização educativa, recursos e intervenção compensatória: estudo de caso num território educativo de intervenção prioritária". Lisboa. 2 vol. Tese de mestrado em Ciências da Educação (Administração Educacional) apresentada à Universidade de Lisboa através da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Giddens, Anthony, *Consequências da Modernidade*, Oeiras, Celta, 1992
- Henriot-Van Zanten, A. (1983), "Les Ressources du «local». Innovation educative et changement social dans les ZEP" in *Revue Française de Pédagogie*, n.º 83, pp. 23-30.
- Lopes, João Teixeira, "Reflexões sobre o arbitrário cultural e a violência simbólica – os novos manuais de civildade no campo cultural" in *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 49, 2005.
- Merle, Pierre (1998), "Sociologie de l'évaluation scolaire". Paris : Presses Universitaires de France.
- Mineiro, M. (2001), "Territórios educativos de intervenção prioritária; processos e estratégias de mudança: um estudo de caso". Lisboa. Tese de

mestrado em Educação (Administração e Organização Escolar), apresentada à Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Neves, José Soares, *O Panorama Museológico em Portugal (2000-2003)*, Lisboa, Observatório das Actividades Culturais/Instituto Português dos Museus, 2005, p

Oliveira, M. (2000), “A Gestão do TEIP”, [Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, ed. com.](#)

Sarmiento, M; Parente, C.; Matos, P. e Silva, O. (2000), “A edificação dos TEIP como sistemas de acção educativa concreta” in *Territórios educativos de intervenção prioritária: construção “ecológica” da Acção educativa*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 105-138.

Silva, Augusto Santos, “Como classificar as políticas culturais? Uma nota de pesquisa” in *OBS*, n.º 12, 2003