

# Invisibilidades em comum: Territórios da terceira missão, no contexto de uma “comunidade como prática”, numa escola democrática

Mário Mesquita<sup>1</sup>

## Resumo

No presente capítulo pretende-se abordar um conjunto de invisibilidades que estão subjacentes aos territórios da terceira missão da Universidade, considerando o espaço do “em comum”, a partir do contexto da experiência na InovPed “A comunidade como prática” na consciência da urgência de dar corpo ao desenvolvimento de uma escola democrática.

## Abstract

This chapter aims to address a set of invisibilities that are underlying the territories of the third mission of the University, considering the space of the “in common”, from the context of the experience in the InovPed ‘Community

<sup>1</sup> Faculdade de Arquitetura da Universidade do Porto/I2ADS/CITCEM.

as Practice: A Transdisciplinary and Collaborative Intervention Experience’ as a way to raise awareness of the urgency of promoting the development of a democratic school.

#### Palavras-Chave

Invisibilidades; Comum; Comunidade, Terceira missão da Universidade.

#### Keywords

Invisibilities; Common; Community, Third Mission of the University.

## 1. A Comunidade como prática

A unidade curricular InovPed “A Comunidade como prática – Um espaço transdisciplinar e colaborativo de intervenção” visa contribuir para aprofundar um campo de reflexão teórica e prática sobre a relação, na sociedade em geral e nas comunidades em particular, da equação da urbanidade e dos processos sociais da sua construção, considerando as transversalidades disciplinares entre as várias ciências humanas, nos campos social, político, económico e cultural. Conjugando cidadã/o e território, urbanidade, memória e esquecimento, “ser humano” e “ser urbano”, consagra-se, através de uma prática letiva alicerçada na ênfase do fator aprendizagem, no trinómio ensino-aprendizagem-investigação/ação, a urgência

da reponderação do espaço da cidade, do seu território e das comunidades, numa lógica de *service learning* e *engage students*, no contexto da terceira missão da Universidade.

Sublinha-se a importância do reforço da presença no ensino-aprendizagem da reflexão académica sobre a equação das redes materiais e imateriais, dos territórios das sociabilidades, das comunidades, dos fluxos e dinâmicas e das geometrias variáveis das populações urbanas e periurbanas na medida do seu potencial para criar condições reais para o fomento de dinâmicas mais inclusivas, sustentadas, de progresso, segundo as tendências mais atuais do *modus operandi* participativo e inclusivo. Nesse sentido, tem sido, desde o primeiro tempo de contacto, uma preocupação que obriga à reinvenção dos métodos/processos didáticos de forma a captar a atenção e desenvolver o perfil dos/as estudantes, fomentando a formulação de pensamento crítico, numa perspectiva de autonomia intelectual crescente.

Esbater as fronteiras/barreiras do quotidiano da contemporaneidade, muito marcadas por lógicas de “zonamento” físico e intelectual, de fronteiras e territórios rígidos na sua espacialidade física e psicológica e conformação social, política e urbana, numa relação tensa entre acesso e exclusão, identidade e repulsa, pertença e abandono, podemos caracterizar a prática pedagógica associada a esta unidade curricular como potencialmente catalisadora e desbloqueadora da construção individual e coletiva de posicionamento crítico, numa dialética constante entre

ensino e aprendizagem, ensino e investigação e investigação e sociedade, desenvolvendo a terceira missão da Universidade e sublinhando a sua importância na atualidade.

Partindo de casos específicos da cidade do Porto e do território denominado de “Grande Porto” como laboratório experimental, esta UC, pelas evidências que pretende criar, pelo incentivo aos estudantes no prosseguimento dos seus estudos e dinâmicas de participação na sociedade (a função social), pelo desígnio de refletir sobre as suas matérias de foco, julga poder enriquecer o campo da memória coletiva (material e imaterial), tanto pela informação e interpretação da realidade quotidiana, etnográfica, do ambiente urbano e das fontes primárias de património social, material e imaterial, como da investigação que possa resultar da componente curricular e das extensões extracurriculares e interações com outras comunidades no contexto da Universidade e da sociedade civil em geral.

Ancorando-se no objetivo de ampliar e difundir o conhecimento atual e conjugando-o com as dinâmicas e práticas pedagógicas e didáticas próprias do ciclo de estudos onde se insere, constituiu-se uma comunidade transdisciplinar, de inovação pedagógica e didática, uma linha integrada de estudos interdisciplinares e uma bolsa latente de projetos de investigação, convocando a Universidade e consolidando as práticas colaborativas, apostando em práticas de partilha nas esferas curricular e de investigação, criando interseccionalidades na esfera do Conhecimento.

Observando a atual oferta formativa e reflexiva no contexto da UP, considerando como valor acrescentado a construção de conhecimento específico num registo inter e transdisciplinar, enriquecendo os currículos dos/as estudantes, possibilitando-lhes, por opção, o desenvolvimento de estudos especializados, espera-se abrir perspectivas nas transversalidades disciplinares.

Entre as múltiplas razões que nos poderiam motivar a desenvolver todo este processo pedagógico (Battle, 2013), destacam-se algumas julgadas como estruturantes:

- Recuperação do sentido social da educação no sentido de contribuir para o desenvolvimento da sociedade;
- Potenciação de um conceito democrático e participativo de cidadania ativa, fomentando a consideração na equação da urbanidade das redes físicas e sociais que consideram os atores, as pessoas e as comunidades na sua equação;
- Sublinhar das relações urbanas de coesão e de incremento do capital social dos bairros e das comunidades, potenciando a cumplicidade dos processos de ensino/investigação, aprendendo a trabalhar as redes, a trabalhar em rede e a acompanhar o progresso e resultados desses mesmos projetos de intervenção nas lógicas da já referida aprendizagem em serviço;
- Melhorar a percepção social de estudantes e investigadores/as e empoderando-os de meios, ferramentas e plataformas de compreensão e desenho dos territórios urbanos, em especial dos chamados territórios em perda;

- Ajudar à compreensão da contemporaneidade, a propósito do estudo, entendimento, problematização e interpretação das ideias, dos processos e dinâmicas em contexto de espaço comum, a partir da informação e interpretação das comunidades.

As aulas, de matriz teórico-prática, proporcionam dois momentos particulares – expositivo e de debate e de reflexão e crítica. Articulando métodos de ensino direto e indireto, e procedendo a formulações cruzadas entre o ensino expositivo e a aprendizagem através de estudo de caso, por pesquisa e baseada em problemas, julga-se poder amplificar as ressonâncias do debate. No trabalho de campo, a metodologia utilizada é de base etnográfica, recorrendo a ferramentas de observação participante e de investigação-ação (Denzin & Lincoln, 2003), privilegiando o trabalho com as comunidades e sítios, considerando o envolvimento em projetos em curso e envolvendo os/as estudantes no seu curso de realização, recorrendo a técnicas de aprendizagem em serviço e outras que foram sendo identificadas no projeto “*Engage Students*”.

## 2. A inovação pedagógica

*Tomo consciência da importância da terceira missão da Universidade e da sua aplicação prática no cruzamento entre o meu percurso académico, profissional e de investigação, sobretudo na oportunidade que surgiu*

*e se consolidou na docência de Projeto 5, da unidade curricular optativa do MIARQ (Mestrado Integrado em Arquitetura), PTRI (Porto: Territórios e Redes da Invisibilidade) e na agora Comunidade de Inovação Pedagógica – UP. No contexto da Winter School na Vienna Universität (2020), Service Learning e Engage Students, pude comprovar a relevância internacional desta vertente do serviço universitário e perceber a sua cada vez mais ampla expressão em instituições congêneres, parceiras no contexto da União Europeia e do espaço europeu de educação. Considerando que a responsabilidade social das universidades no âmbito da sua “Terceira Missão” está a tornar-se cada vez mais presente no ensino superior, a abordagem de Service Learning (Aprendizagem em Serviço) destaca-se como uma metodologia de ensino socialmente responsável.*

Nesta experiência de inovação pedagógica, liga-se teoria e prática, as “salas de aula” ao “mundo fora do *campus*”, envolve-se os/as alunos/as num serviço atento às necessidades da comunidade e fomenta-se que reflitam de forma a obter um envolvimento cívico reforçado fortalecendo as suas relações com as comunidades, ligando experiências de aprendizagem académica e serviço comunitário. A retaguarda teórica, os fundamentos da aprendizagem em serviço, contribui para criar situações de aprendizagem reais para os/as estudantes, agora principais fatores do binómio ensino/aprendizagem e, ao transmitir conhecimentos baseados em experiências reais, lida ativamente com problemas significativos e socialmente relevantes. No campo da docência, do ensino, parte das tarefas são alargadas, oferecendo oportunidades múltiplas para

refletir com os/as estudantes, os quais abordam a questão de *como* um problema pode ser processado, enfatizando o “como” e reforçando a cidadania e o pensamento crítico. São experiências de um outro tipo de ética de aprendizagem, contrariando o *mainstream* que não empodera os/as alunos/as porque não lhes oferece competências e conhecimentos para a participação pública (de certa forma contraditando Bolonha), estimulando tanto o ensino como a aprendizagem (em serviço), melhorando competências e desempenho no contexto da terceira missão das Universidades.

A pedagogia de envolver os/as alunos/as numa comunidade – onde participarão, “falarão” e refletirão sobre o que faz a ligação entre a aprendizagem académica e a comunidade local – tem sido a base de trabalho que, no contexto da inovação pedagógica, e, não sendo uma novidade no panorama internacional, tem ajudado a compreender melhor os novas formas de pensamento crítico e intervenção.

O ensino/aprendizagem/investigação talvez seja o trinómio paradigmático num futuro próximo. Se a isso somarmos as práticas colaborativas entre as três missões da Universidade, talvez consigamos construir um projeto pedagógico/didático/ científico que contribua para aproximar dois “mundos” ainda relativamente de fraca interseccionalidade: a academia e a sociedade/comunidade – na fronteira entre a Faculdade e o mundo do trabalho, entre o ensino e a investigação, num mundo de transição entre o analógico e o digital (Mesquita, 2014).



A UP enfrenta a necessidade de um longo caminho no sentido inverso, manifestamente no plano da experimentação pedagógica, no amplo entendimento das matérias como as artes e as ciências sociais e humanas e do lugar central destas na educação, numa relação de interdependência entre construção de comunidade e autoconhecimento, liberta de academicismos.

### 3. O “em comum”

Num contexto pleno de invisibilidades (Lynch, 2020), procuramos pensar o comum (Andés, Hamou & Aparicio, 2020) através de uma equação assente na definição de três paradigmas estruturantes que se interrelacionam, interdefinem e se intermotivam – Territórios, Comunidades e Espaço Público –, compreendendo as suas interseções e dinâmicas dialogais, nomeadamente os seus processos de materialização na condição de cidadão/ã e de ser, para além de humano, *urbano*.

A *polis* apenas existe na medida em que há comunidades e indivíduos. Sem isso não faria sentido, até porque é apenas uma sua criação e as criações sem os/as criadores/as não têm materialidade e, por isso, não existem. A nossa *polis* é o resultado das dinâmicas e dos fluxos dessas comunidades e, no sentido de acompanhar, promover ou estudar os seus processos de transformação, torna-se necessário sair da “bolha” académica e estar no terreno, assumindo ferramentas

de observação ação ou de investigação participante, com um *modus operandi* etnográfico, imiscuindo-se com essas mesmas comunidades para as entender.

O que chamamos de território (a transformação da paisagem pela Humanidade) é constituído pela comunidade e, para além disso, por algo que nomeamos de “comum”. A comunidade apropria-se do espaço público e dos espaços coletivos, tornando-se assim, um fator importante na sua maior ou menor identificação com o território (Bauman, 2006), com o seu apego ao seu entorno. Desta forma, procuramos encontrar a melhor forma de potenciar o que existe em comum nestes conceitos, através da análise dos seus problemas e procurando neles oportunidades. Na perspetiva de observação, definir meios de produção (cidade/território/espaço público) prolíferos para um desenvolvimento da comunidade, do *em comum*.

E então, perguntamo-nos:

- Como é que o território acolhe, integra e mobiliza as comunidades?
- Como é que as comunidades ocupam o território e como o transformam?
- Como é que as comunidades criam sociabilidades e definem espacialidades?
- Como é que as sociabilidades se desenvolvem nas comunidades?
- Como é que o território se define com a multiplicidade e diversidade de sociabilidades?

– Como é que as sociabilidades participam na definição e modificação do espaço “em comum”?

#### 4. Referenciais de uma escola democrática em Portugal

*“A educação pública escolar é uma das arenas políticas mais importantes.*

*Paradoxalmente, a ideia de neutralidade política da escola foi uma das condições básicas para que a ação escolar tivesse uma relativa eficácia e uma percepção coletiva de equidade. O desmontar desta ideia e o crescente desprestígio da educação pública escolar, produzidos em grande parte pelo processo de fragmentação do Estado e de crise social e económica acentuados desde meados da década de 90, fizeram emergir um processo de politização inédito.” (...)*

*A existência de três formas de intervenção política no quotidiano escolar (...) “configuram frentes nas quais diversos sectores da sociedade nacional aparecem representados e em disputa na vida escolar. Esta descrição permite entender melhor os vínculos entre a fragmentação do Estado e a percepção coletiva de desprestígio e desestruturação das escolas públicas, assim como as tentativas parciais de recomposição que surgem dos próprios atores escolares no devir político das instituições.”*

MILSTEIN, 2007:4

O processo de democratização (Mesquita, 2014) assumido pelo regime português desde 1974, ainda está longe de estar concluído. O Estado continua a viver segundo os moldes da macrocefalia, não abdicando do seu poder de matriz absolutista, não assumindo políticas públicas de desenvolvimento inclusivas da inovação e do conhecimento, prosseguindo na senda do monolitismo centralista de fixação do saber.

A sociedade portuguesa do período imediatamente após o 25 de Abril, caracterizada pela euforia e pela explosão da discussão e do debate indexados ao processo revolucionário em curso, tornou-se cinzenta. Portugal, rapidamente, se reduziu de novo à sua condição de país caracterizado pelas permanências e continuidades, evitando as ruturas necessárias capazes de transformar a situação.

A multiplicação de fóruns formais e informais de confronto de ideias e de princípios orientadores verificados nesses tempos quase pouco mais se limita hoje ao espaço ocupado nos media pelos replicadores da opinião oficial, detentores de verdades absolutas, libertando muito pouca margem para a expressão do contraditório. A ausência de espaços de discussão repercute-se também na falta de rejuvenescimento das políticas públicas na esfera da educação e do ensino em geral. Os/As professores/as raramente discutem as questões pedagógicas, didáticas e científicas e as/os estudantes, porventura rendidos às lógicas quantitativas do ensino e à fúria competitiva, passam pelas escolas sem deixar qualquer tipo de marca impressiva do seu possível contributo para a alteração da ordem das coisas,

permitindo que o “edifício” da Escola (em específico o da escola pública, nos diversos graus de ensino e no Superior em particular) se desestruture rapidamente.

Em risco de esvaziamento vertiginoso, o espaço a que normalmente chamam “público” tornou-se, com o progressivo alheamento e sublimação do indivíduo e do individualismo, em somente espaço. A adjetivação de “público” deixou de fazer sentido. Na verdade, esta dimensão de qualificação do espaço comum (talvez ainda não comunitário) tem vindo a mirrar até ao quase desaparecimento, não tendo sido substituída por nenhuma outra – daí o espaço ser só isso: espaço, sem qualquer tipo de adjetivação qualitativa de âmbito social.

No caso português, o espaço da Escola (e da Universidade especificamente) reflete esta dinâmica de multiplicação de vazios de uma forma exemplar. A falta de reflexão crítica e a incapacidade que a instituição escolar/universitária demonstra em ser um agente participativo das dinâmicas da cidade e da sociedade em geral tornou-se um fator preocupante a curto e a médio prazo, não se vislumbrando forma de inverter o rumo da situação.

O desinteresse da comunidade escolar relativamente aos atos e acontecimentos que decorrem no espaço da Escola/Universidade alastra-se por contágio à capacidade que esta tem, em coletivo ou individualmente, em participar na transformação da sociedade, tendo deixado de ser um agente participativo basilar das mudanças sociais, políticas e económicas do País.

A Escola/Universidade vive “para dentro”, fechada, alheada do que se passa à volta, discutindo muito pouco a sua condição particular e desprezando a realidade envolvente. Esta “cultura de laboratório”, consciente ou inconscientemente assumida pelos protagonistas do espaço escolar, corre o risco de se tornar preponderante, apesar dos redutos de resistência intelectual que vão fazendo o seu caminho. O esvaziamento de forma, uso e conteúdos do espaço coletivo, outrora repleto de tertúlias e de confrontos de ideias, necessários à formulação de conhecimento, é uma realidade absoluta.

A inércia coletiva (resultado das deficientes condições de trabalho, da ausência de espaços apropriados à realização de debates, e do desinteresse institucional em que simplesmente existam) faz com que os caminhos do/a docente, do/a discente e do instituto escolar sejam cada vez mais solitários, levando-nos a pensar que o exercício de pensar a comunidade como prática teria de começar dentro da própria instituição.

A Escola/Universidade, ou melhor, o processo escolar/académico, é cada vez mais seletivo, considerando haver uma cultura dominante cujos valores são aqueles que se devem transmitir, afirmando que esses valores são os “normais” em detrimento daquela escola que, destacando os valores positivos e negativos de cada cultura, tenta formular opinião própria e produzir conhecimento. Por conseguinte, o projeto escolar inclusivo e participativo, onde as capacidades individuais e o trabalho coletivo são usados para transformar o meio e minorar as desigualdades e a escola racionalista,

secular, tem vindo a ser ultrapassada por este “novo” velho projeto escolar.

Este retrocesso civilizacional faz-nos recuar, em Portugal, ao período pós 28 de Maio de 1926 e à anulação dos postulados da escola pública e do impulso universitário instituídos pela I.<sup>a</sup> República – a facilidade com que tudo isto aconteceu é absolutamente assustadora, demonstrando, mais uma vez, que não há direitos, garantias ou conquistas civilizacionais perpétuas.

A paulatina desestruturação do Estado e das suas funções sociais a que temos vindo a assistir desde o início da década de 1990 foi consequente. Não se tratou de um processo casuístico, mas sim da consumação de um projeto bem estruturado e alicerçado nas forças dominantes da sociedade portuguesa – não aconteceu por acaso, mas sim porque foi permitido e até fomentado. No caso português – um país cultural e estruturalmente atrasado – foi relativamente fácil desestruturar o Estado e, ainda mais fácil, desestruturá-lo nas suas componentes de serviço público, do qual o espaço escolar é um pilar e a Universidade um motor.

## 5. Um processo inovador do processo escolar?

Este é o processo *inovador* do projeto escolar (Mesquita, 2014) que realmente importa refletir e sobre o qual urge formular políticas públicas que corrijam o rumo, recuperando o sistema no ponto em que ainda era verdade que ensinar a pensar,

ensinar a escolher, ensinar a agir eram os atributos de uma escola pública capaz de formar cidadãos com capacidade crítica, de *ocupar* o espaço público, de levar o processo escolar às comunidades e de as trazer às escolas e universidades.

O cúmulo do *inovador processo do projeto escolar português* inscreve-se nos postulados e na prática dos governos do país da última década e pressupõe a equivalência entre ensino público e privado, como se da mesma responsabilidade do Estado se tratasse e a retoma da orientação de regime que propiciou, já no Estado Novo, a afirmação do ensino profissionalizante, aumentando a estratificação social já visível na escola atual e o fosso entre os vários graus de ensino.

O maniqueísmo da perspetiva oficial que advoga que o privado faz “melhor e mais barato”, com maior exigência, criou o caldo de cultura para a tentativa de eliminação sumária do projeto da “escola da igualdade e da racionalidade” ainda inscrito na matriz da escola pública e, para a sua substituição, na década de 2000, pelo projeto de “escola da liberdade”. Este, consubstanciado na reforma da Lei de Bases do Sistema educativo, foi vetado pelo Presidente da República no ano de 2003, adiando por dez anos a alteração do paradigma da função do Estado no processo educativo.

Essa dita “escola da liberdade” surge agora em força através de políticas assistencialistas e da alteração do modelo de gestão escolar possibilitando ao sector privado e religioso (dominante até à I.<sup>a</sup> República) o controlo do sistema de ensino, retirando essa responsabilidade ao Estado, traduzindo



essa noção de liberdade na capacidade de seleção do estabelecimento a frequentar. Esta cópia (muito mal concebida) do sistema nórdico, apenas o imita na aparência esquecendo-se que o Estado Central, nesses países, continua a exercer o papel fulcral na educação e que tal situação só é possível dado o elevado nível civilizacional conseguido após décadas de providência. Com estas premissas em curso, a desestruturação da Escola/Universidade pública é hoje uma realidade suportada por uma maioria de interesses coordenados entre a força dos grandes grupos económicos e as suas extensões tentaculares na sociedade, sendo bastante ingrata a tarefa de a fazer agir, participar, contribuir para transformar a sociedade.

Nesse sentido, rematando este texto, espera-se que o caminho desenvolvido pontualmente pelas abordagens à terceira missão das Universidades, contágio e que tenha capacidade para se alastrar aos restantes níveis de ensino, ligando ensino, aprendizagem e comunidades através do serviço de cidadania que o *Service Learning* e o *Engage Students* podem representar para a conquista dessa escola democrática que penso querermos.

## Referências

Andés, A., Hamou, D., Aparicio, M. (eds.) (2020). *Códigos Comunes Urbanos*. Barcelona: Icaria Editorial.

Battle, R. (2013). *El aprendizaje-servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: PPC.

Bauman, Z. (2006). *Confiança e medo nas cidades*. Lisboa: Relógio d'água.

Denzin, N.& Lincoln, Y. (Eds) (2003). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Thousand Oaks: Sage.

Lynch, E. (2020). *Ensayo sobre lo que se no ve*. Madrid: Abada Editores.

Mesquita, M. (2014). Processos democráticos e formas de democracia em Democracia: O caso português no pós-25 de Abril. In Congresso Portugal 40 Anos De Democracia. Porto: FLUP/FCEUP.

Milstein, D. (2007). *A Nação na Escola. Frentes políticas na cena “neutra” da escola argentina*. (Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Antropologia Social). Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Brasília: Brasília.