

# APRENDER

REVISTA DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PORTALEGRE

## ESCOLAS RURAIS

Nº 28

DEZEMBRO DE 2003

Preço: 3 euros

## **Ficha Técnica**

ISSN 0871 - 1267

APRENDER

N.º 28

Dezembro de 2003

### **Director:**

Abílio Amiguinho

### **Director Adjunto:**

Fernando Oliveira

### **Coordenação do Tema Central**

Abílio Amiguinho

### **Revisão:**

António Sérgio Silva, Fernanda Barrocas, Luís Henriques

### **Capa:**

Cristina Sala

### **Secretariado:**

Adelina Roque

### **Conselho Consultivo:**

Nuno Oliveira (Presidente do Instituto Politécnico de Portalegre), Fortunato Queirós, António Nóvoa, Bártolo Paiva Campos, Domingos Fernandes, Francisco Cachapuz, Isabel Alarcão, João Pedro Ponte, Jorge Arroiteia, Maria do Céu Roldão, Maria Odete Valente, Natércio Afonso, Rui Canário e Teresa Ambrósio

### **Conselho Editorial:**

Abílio Amiguinho, Albano Silva, Fernando Oliveira, Isabel Vila Maior, João Vintém, Manuel Miguéns, Maria João Mogarro e Teresa Coelho

### **Colaboram neste Número:**

Abílio Amiguinho, António Maria Sousa, Carlos Costa, Domingos Bucho, Ernesto Candeias Martins, Eva Milheiro, Fernando Ilídio Ferreira, Filomena Rodrigues, Francisco Cordeiro Alves, Gracieta Baião, Joëlle Ghazarian, José Manuel Carvalho, Madadena Magalhães, Manuel Jacinto Sarmento, Paula Lopes Rita, Rui Canário, Rui D'espiney

### **Composição:**

Cláudia Lopes

### **Execução Gráfica:**

Corlito Setúbal

### **Edição e Propriedade:**

Escola Superior de Educação de Portalegre

Praça da República

Apartado 125

7301-957 PORTALEGRE CODEX

### **Tiragem:**

1000 exemplares

### **Depósito Legal:**

14 293/86

### **Preço:**

3 Euros

### **Assinaturas:**

7 Euros (3 números)

Os artigos assinados são da exclusiva responsabilidade dos seus autores.  
Não nos comprometemos a publicar colaboração não solicitada.

## ÍNDICE

<b>Editorial</b> .....	3	<i>Escola rural: pensar o educativo, o social e o político</i> Rui Canário.....	96	
<b>Tema Central: Escolas Rurais</b>				
<i>Entrevista</i>				
<i>Alfaias de Estremoz - Construir a cidadania a partir da memória agrícola</i>				
Entrevista de Irene Santos.....	4	<b>Profissão docente</b>		
<i>O Despontar do Projecto das Escolas Isoladas: um Testemunho</i>				
Gracieta Baião.....	16	<i>Ser professor: não profissão semi-profissão ou profissão? - Um contributo para a análise dos seus pressupostos</i> Francisco Cordeiro Alves.....	103	
<i>A construção progressiva de um projecto de intervenção em meio rural</i>				
<i>Escolas Rurais: de Obstáculo a Recursos (Região do Norte Alentejano)</i>				
Abílio Amiguiinho.....	20	<b>Interculturalidade</b>		
<i>Eixos Estratégicos na Intervenção do Projecto de Escolas Rurais do ICE</i>				
Rui D’Espiney.....	38	<i>Multiculturalismo</i>		
<i>É pelas Ribeiras que se chega ao mar</i>				
António Maria de Sousa.....	44	<i>Constrangimentos e desafios colocados à Escola pelos alunos oriundos de países de leste</i> Paula Lopes Rita.....	114	
<i>Professor em contexto Rural: um (re)aprender permanente marcado por novo(s) sentido(s) de ser professor</i>				
Madalena Magalhães.....	52	<b>Turismo e desenvolvimento</b>		
<i>Os professores do Agrupamento do Alvão: em busca de uma outra profissionalidade para uma nova ruralidade</i>				
José Manuel Carvalho.....	55	<i>A Pertinência da Informação em Turismo</i> Eva Milheiro e Carlos Costa.....	128	
<i>Educação em Meio Rural: Lógicas de acção e administração simbólica da infância</i>				
Manue Jacinto Sarmiento.....	62	<b>Património</b>		
<i>O Projecto Educativo Local do Conselho da Golegã</i>				
Filomena Rodrigues.....	74	<i>Portalegre, Toponímia e Património</i> Domingos Buchó.....	134	
<i>A Visão escolocêntrica da educação em contexto rural: O mito da concentração e da homogeneidade</i>				
Fernando Elídio Ferreira.....	84	<b>Globalização</b>		
<i>Nota de Leitura</i> .....				149

# Editorial

Organizar e editar um número da Revista Aprender – revista da Escola Superior de Educação de Portalegre (ESEP) –, tendo como tema central a problemática das Escolas Rurais, insere-se, naturalmente, num percurso de intervenção sócio-educativa e de investigação nesta área, como um dos mais emblemáticos da história da ESEP. Este percurso atravessou, aliás, toda esta história, se tivermos presente o Projecto ECO II, primeiro, desenvolvido no Concelho de Arronches, na segunda metade da década de 80 do passado século, logo após a criação da ESEP, prolongado, depois, desde o início da década de 90 até à actualidade, com o Projecto das Escolas Rurais, em cooperação com o Instituto das Comunidades Educativas.

Foi pois, em grande medida, esta condição que fez com que, em Maio de 2003, o Projecto ESTER<sup>1</sup>, a ESEP e o ICE, organizassem conjuntamente, em Portalegre, um Seminário subordinado ao tema “Escola em meio Rural. Da intervenção à investigação”. O trabalho desenvolvido no Nordeste Alentejano pretendia dar o mote para a apresentação e debate de experiências em curso. O propósito era o de ir mais além e articular a reflexão com intervenções noutras regiões, com outros enquadramentos institucionais e movidas por outras finalidades, e os estudos sobre elas produzidos, visando-se obter um retrato significativo sobre o “estado da questão” da educação e do desenvolvimento no mundo rural em Portugal.

Esta é a justificação para o leque de contribuições que fazem este número da Aprender que, no entanto, prolonga aquela intenção, ao inserir outros textos surgidos fora do âmbito do Seminário.

Assim, continuamos a dar visibilidade a uma temática escamoteada, tanto na esfera política como, até mesmo, académica. A forma como tem sido (ou não tem sido) tratada é, de resto, um indicador de como o campo académico tem tido a sobredeterminá-lo, nos últimos tempos, o campo político: que interesse pode ter estudar um assunto que está na agenda da política educativa para que deixe de o ser, tendo em conta as promessas de supressão das pequenas estruturas escolares em meio rural? São as consequências políticas, ou seja, as ameaças que impendem crescentemente sobre as pequenas escolas, identificadas e analisadas em vários textos aqui reunidos, a culminar um longo ciclo de “silêncio social” sobre o mundo rural que o negligenciou igualmente porque, aparentemente, até a pobreza e o desfavor mudaram completamente de lugar, transferindo-se para a periferia urbana (Raynal, 2003)<sup>2</sup>. Silêncio, negligência (e omissão) que também marcaram as escolas e a educação neste contexto.

Todavia, desvelar a face oculta deste mundo, pode muito bem ajudar a desfazer os preconceitos, contribuir para ver o que, afinal, ocorre onde, supostamente, nada estaria a acontecer. Permite ver, no fundo, como num “rural impuro” ou num “local compósito”, aberto ao exterior “nacional” e “global”, mas mantendo formas de vida relativamente autónomas e mesmo de resistência, o educativo, o social e o político tendem a conjugar-se e a reconfigurar a questão escolar, apontando saídas para a crise da escolarização, tese aqui defendida por vários autores.

## Notas:

<sup>1</sup> O projecto ESTER (Escola e Territórios) tem como principal finalidade estudar processos e experiências de realocização ou territorialização da escola, tanto em meio urbano como em meio rural, é financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia e desenvolve-se desde Maio de 2001, com base numa vasta equipa que integra investigadores das Unidades de Investigação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa e da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

<sup>2</sup> Raynal, Marie (2003) “Editorial a ... Le Rural terre d'exclusion”, *Ville-École-Intégration, Enjeux*, 134, pp. 7-10.

A  
P  
R  
E  
N  
D  
E  
R

# Entrevista

## Alfaias de Estremoz

### - construir a cidadania a partir da memória agrícola -

Entrevista de: Irene Santos

As razões para esta entrevista à Professora Adosinda Pisco estão largamente expendidas na introdução que lhe é feita por Irene Santos, a quem a coube conduzir e a quem a Aprender agradece. No âmbito do Projecto ESTER, foi desta forma que se fez eco de uma das “experiências de inovação” mais relevantes, das muitas que, por sua vez, integram o movimento das Escolas Rurais que, como é sabido, é enquadrado pela da instituição federadora que é o ICE.



Assim, cabe apenas sublinhar que a entrevistada é, neste número, uma personalidade profundamente implicada na intervenção no terreno e num trabalho de animação sócio-educativa e pedagógica. Com o seu trabalho de coordenação, na região de Estremoz, ajudou a converter esta dinâmica numa simbiose onde se conjugam a promoção do mundo rural e a construção da cidadania. Integra um processo de reconstrução identitária que os artefactos musealizados propiciam, articulando o trabalho das crianças e a disponibilidade dos mais velhos, escriturando a tradição oral pela mão dos mais novos, reproduzindo e recriando a memória. Esta é uma nota saliente que atravessa relato de uma experiência intensamente vivenciada pela entrevistada, onde, a espaços, ela própria explicita uma reflexão e o sentido progressivamente construído para as acções, como é característico de quem nelas está profundamente imbricado.

Estremoz corresponde a um concelho do Alentejo Central, com quase 16.000 habitantes divididos pelas suas 13 freguesias, das quais 11 são rurais e apenas uma, a que alberga a sede do concelho, é sobretudo urbana. Afectado pela desertificação demográfica e pelo envelhecimento da população, acompanhado pelo desfavor económico, o concelho de Estremoz viu, desde 1996, crescer um Projecto Educativo comum a 13 escolas do 1º ciclo e 10 jardins de infância, elaborado na perspectiva de defender e promover o mundo rural. Um projecto institucionalmente enquadrado pelo Instituto das Comunidades Educativas (ICE), através do Projecto das Escolas Rurais.

As escolas e jardins de infância participantes, com 36 professores e educadoras, que acolhiam cerca de 340 crianças, foram alargando à comunidade local o espaço educativo da escola. Partindo de um meio essencialmente agrícola, onde a ligação à terra é muito forte, envolveram-se pessoas detentoras de um vastíssimo património cultural, natural e humano, acumulado ao longo da sua experiência de vida, para alimentar o fio condutor que concretizaria a iniciativa. Tem vindo a ser reconstruída a memória rural do concelho, aliando o estudo das alfaias, dos instrumentos e maquinaria agrícola, às histórias de vida, às tradições e

Dezembro de 2003 

crenças, usos e costumes, festas e romarias... Através de uma abordagem multidisciplinar, pretendia-se ajudar as crianças, jovens e adultos a ultrapassar o desinteresse, a apatia, a indiferença e o desconhecimento, pelo reconhecimento do passado local de onde vivem, promovendo-o e projectando-o local e regionalmente, como autores da sua própria mudança.

A recolha paulatina de peças e costumes, bem como a dinâmica de apresentação do trabalho realizado com estes bens, tornou necessária a criação de um espaço de encontro comum, facilitador da articulação do trabalho em rede entre os vários actores intervenientes – alunos, pais, professores, vizinhos, avós... e que permitisse o agrupamento das recolhas efectuadas e a sua divulgação. Um espaço encontrado no Museu da Alfaia Agrícola, disponibilizado pela Associação Etnográfica de Estremoz (Etmoz) e pela Câmara Municipal. As comunidades locais contribuíram com diversas colecções de peças antigas para o enriquecimento do Museu<sup>3</sup>. Também aí se constituiu o Centro de Recursos do Museu da Alfaia, possibilitando a maximização de recursos para as escolas do concelho que aí podem requisitar material e realizar pesquisas bibliográficas e outras.

A aposta na edição e publicação das recolhas efectuadas pelas crianças em conjunto com os mais velhos (livros, vídeo e brochuras), têm também procurado contribuir para o suporte da memória colectiva das comunidades locais. Da mesma forma, um programa semanal, organizado, de modo rotativo, pelas crianças das várias localidades, permitiu dar vez e voz às crianças que utilizaram o programa para contar o seu trabalho, falar das suas preocupações e problemas na comunidade e na escola, convidar e divulgar pessoas, portadoras, e agora transmissoras, de uma cultura.

O Projecto, através destas acções, tem procurado quebrar o isolamento, não só das escolas, mas das próprias comunidades; promover o intercâmbio de experiências e o trabalho em rede; valorizar as aprendizagens a partir das realidades locais; favorecer a maturidade cívica e sócio-afectiva, a capacidade de intervenção crítica na vida da sua comunidade.

Para contar o percurso, os obstáculos, as conquistas e receios, procurámos Adosinda

Pisco, coordenadora do projecto, que o tem acompanhado desde o momento em que ainda era só intenção, para nos dar o testemunho do desenrolar do trabalho pedagógico em sala de aula e do trabalho comunitário:

**Irene Santos (I.S.) – Num primeiro momento, queria pedir-lhe um pouco de história sobre o surgimento e o desenvolvimento do projecto...**

O projecto das Escolas Rurais em Estremoz e Arraiolos começou em 1996. Na altura veio alguém do ICE falar com a Câmara Municipal, que tem sido sempre um dos nossos parceiros privilegiados. A Câmara contactou o Centro de Formação de Professores Sebastião da Gama que avançou com a proposta. Daí fizemos uma reunião com pessoas que estavam no terreno. Não se partiu do zero, havia uma sensibilidade ao trabalho de intervenção com as comunidades que tinha sido promovida no âmbito do projecto ECO no distrito de Portalegre, em ligação com a Escola Superior de Educação (ESE). Algumas pessoas que estavam no terreno traziam já essa forma de trabalhar mais comunitária. A Câmara Municipal de Estremoz achou que o projecto era muito pertinente e organizou-se um encontro para dar um esclarecimento ao nível concelhio, às colegas todas, sobre o que era o projecto e como funciona nas várias regiões. A maior parte dos docentes das escolas rurais esteve presente.

Aqui, a primeira abordagem foi feita em termos de isolamento. O nome indicava isso «Escolas Isoladas – de obstáculo a recurso»: como é que cada comunidade e os professores reagem perante o isolamento? Qual era a maneira de trabalhar em rede a nível local, com que parcerias, que tipo de trabalhos poderiam ser feitos? Na própria escola urbana, de 8 lugares, também se pode falar em isolamento, mas aqui a questão estava especificamente voltada para o isolamento das populações e do professor das escolas rurais. Reflectimos sobre quais seriam as vantagens de um trabalho aberto à comunidade como forma, não só de preservar a sua identidade, como de a projectar. A intenção era fazer um trabalho com algum sentido de intervenção local e quebrar o isolamento dos professores, apostando num

trabalho em rede. A equipa da ESE de Portalegre veio contar a sua experiência de terreno, como tinha trabalhado no distrito, e a partir daí começámos a organizar-nos. Um núcleo de professores estava interessado em desenvolver o projecto, então vimos como é que isto se poderia adaptar à realidade local. Eu fiquei destacada, por via do ICE, para fazer a coordenação do projecto, dar apoio às iniciativas e pô-las em relação. O projecto não tem um modelo, é um processo que se vai desenvolvendo e reajustando consoante as realidades concretas.

Um factor importante aqui, que se quis dar a entender aos professores, era a necessidade de participação muito activa por parte das crianças. Ou seja, não ser a professora a decidir que achava que era importante trabalhar aquela área ou aquele assunto, mas serem as próprias crianças a trazer essas preocupações do local onde vivem. Claro que isto tudo coloca problemas em termos da autoridade do professor na sala de aula. A partir do momento em que os meninos começam a ter a algum poder... Como é que este poder se cruza, como é feita essa gestão do poder? Penso que as pessoas começaram a perceber que não podiam continuar a trabalhar de uma forma tão fechada, de uma forma tão livresca, de uma forma tão desinteressante para os próprios meninos. Porque as coisas que vêm nos manuais, na maior parte das vezes não têm nada a ver com a realidade deles. E é muito mais fácil, embora dê muito mais trabalho para os professores, agarrar naquilo que os meninos trazem (e levá-los a fazer as aprendizagens a partir daí).

### **I.S – Que tipo de questões ou de material trazem os meninos?**

Eles podem trazer *n* coisas. O meio rural, por si, é bastante fértil. Desde os passeios que possam ser dados, à parte visual, à parte dos sons, à parte da recolha de coisas antigas, de acontecimentos... Até trazerem um objecto, fotografias, até ao tarro que era onde se levava a comida para o trabalho... Há inúmeros caminhos a explorar para uma intervenção importante em termos de cidadania dos próprios meninos... Não é só olhar o seu local, é começar a ver o que é que está

bem e o que é que está mal e fazer alguma coisa. Tentar resolver problemas muito simples que têm a ver não só com a vida da escola, como com a sua própria vida e a do local onde vivem.



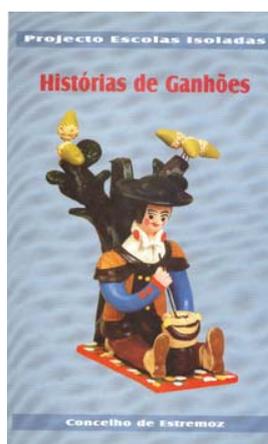
### **I.S. – Quer dar um exemplo?**

Aqui temos tentado reconstituir acontecimentos importantes em termos de memória colectiva, factos esses ligados à terra, à vida rural. Normalmente, no final de cada actividade agrícola havia um encontro das pessoas todas, uma comemoração das colheitas, da apanha da azeitona... a terra é que lhes dava a sobrevivência. A apanha da azeitona é extremamente importante aqui porque havia muito desemprego e pelo menos durante três a quatro meses as pessoas tinham ocupação remunerada. Também por isso, no final da apanha havia sempre uma grande festa. Havia uma série de usos e costumes que nós conseguimos reconstituir através do trabalho das várias escolas. Fez-se uma abordagem que contemplou várias temáticas consoante os interesses das crianças (escolas/jardins) que passaram pelos transportes, vias de comunicação, vestuário, gastronomia... visitas de estudo, entrevistas, prática da apanha, por parte das próprias crianças e reconstituição da festa do acabamento.

Investiu-se nas semanas culturais como forma de dar projecção aos locais e ao que eles tinham de melhor dando-os a conhecer a todo o concelho. Numa fase mais avançada, organizaram-se encontros, como o dos poetas populares, que contavam sempre com grande apoio das comunidades.

As pessoas mais velhas desvalorizam muito tudo aquilo que fizeram ao longo da vida, principalmente no mundo rural, porque se sentem com menos capacidade, com menor dom

da palavra... Coíbem-se um pouco de mostrar aquilo que têm, às vezes até se envergonham. Numa primeira abordagem que nós fazamos elas até acham um bocado ridículo «*mas afinal, como é que alguém pode ter interesse por uma coisa destas?*». O que se quis, acima de tudo, foi valorizar a experiência dessas pessoas, pô-las a ir à escola trabalhar com as crianças em contexto de sala de aula. Vieram e ajudaram os meninos a fazer os seus trabalhos, as entrevistas e depois a organizar as acções... De uma forma muito prática, procurou-se rentabilizar o ensino/aprendizagem, através daquilo que as crianças têm na realidade, de forma que consigam entender que aquilo que têm à sua volta é de facto importante. E, se aquilo é a vida deles, tem significado para eles. Então, fomos trabalhar as temáticas que a eles dizem directamente respeito. O trabalho do professor residiu essencialmente em canalizar todo esse trabalho para as diversas áreas programáticas. É uma forma mais fácil até de dar o programa. Quer dizer, para quem achar. Para nós tem sido uma forma de mantermos a motivação dos professores... que procuramos estimular através da formação, que é outra componente do projecto, que organizamos e promovemos, sempre relacionada com o plano de acção elaborado no início do ano. A formação é uma das vantagens que o projecto tem e que consideramos vital.



**I.S. – Se bem entendi, a formação é um dos pilares do projecto.**

Sim, a formação dos professores em exercício, mediante os projectos que temos, tem sido extremamente enriquecedora a todos os níveis. Nós criámos um tipo de auto formação

que é: eu gosto mais de determinada área, eu tenho formação acrescida nesta área, eu quero trabalhar esta área ... Juntamo-nos entre grupos de colegas e vamos apresentar aos outros o tipo de trabalho que achamos que é giro e até está a dar resultado. Só pontualmente é que vamos chamar A, B, ou C para nos dar formação num dado sentido. Têm sido os próprios professores a fazer formação aos colegas. É uma experiência que se continua a dar e que gostamos especialmente, porque cada um tem alguma coisa a dizer no meio deste processo todo.

**I.S. – Como é que se conjuga um trabalho de intervenção prolongado, e com base numa forma pedagógica não clássica, com a mobilidade do corpo docente?**

Pois, como o corpo docente é muito flutuante e às vezes não está muito identificado com a questão rural – a grande maioria das pessoas que vêm para aqui, chegam de zonas urbanas –, houve a necessidade de nos reunirmos no início de cada ano, elaborar um plano de acção conjunto. Mas em cada escola trabalha-se consoante aquilo que as crianças, os docentes e as várias parcerias existentes (com Juntas de Freguesia, Associações, Ranchos Folclóricos) decidirem, sobre onde e como é pertinente intervir, dar visibilidade... São as instituições locais, à volta da escola, que suportam o projecto e que dão continuidade. Com os professores de passagem, se não houver algum trabalho que fique, alguma raiz no terreno, torna-se muito complicado todos os anos recomeçar tudo de novo. Na maior parte das vezes as colegas chegam aos conselhos de docentes e perguntam logo: «*o que é isso de projecto? Os meninos, fulano tal e beltrano só me falam do projecto, se vai haver projecto este ano?*» As próprias pessoas à partida sabem que é alguma coisa de importante porque são questionadas em termos de continuidade. Há sempre as pessoas a nível local que, por serem mais extrovertidas, ou porque sempre aí tiveram uma ligação forte, se tornam animadoras ou mediadoras do projecto a nível de cada comunidade. Várias não sabem ler nem escrever mas isso não significa que não saibam questionar, pensar, projectar...

**I.S. – Além de assegurar uma estrutura comunitária no projecto, e compensar a flutuação do pessoal docente, qual é a vossa intenção?**

- O que nos interessa é pôr as pessoas e os meninos a pensar e a mudar as coisas. A essas pessoas que se sentiam fragilizadas em termos de intervenção, tentámos dar-lhes um outro poder, que é irem à escola, colaborarem, participarem nos encontros de professores, acompanharem os meninos ao museu, e aí, perante as peças e todo o património, contarem para que é que serviam, quando e como eram utilizadas, em que circunstâncias, ou seja, reconstituírem as suas (nossas) memórias colectivas. Porque está tudo muito ligado à história de vida das pessoas e das comunidades, e por isso pretendíamos fazer essa tal ligação à terra através dos seus actores principais, fazer sentir aos meninos como o lugar deles é importante, assim como é importante tudo o que possam fazer para que o local não adormeça, não fique fechado, não se apague irremediavelmente. Vão sendo retiradas cada vez mais referências às comunidades rurais e vão ficando só os idosos neste sistema de *'pescadinha de rabo na boca'*... Como o local é pequeno, retiramos o padre, como o local é pequeno, retiramos o posto médico, como o local é pequeno... E cada vez mais o local vai sendo reduzido ao ínfimo. A escola tem um papel importante, porque as duas grandes referências do mundo rural são exactamente a igreja e a escola. São as grandes referências que as pessoas sempre tiveram ao longo da sua vida. Era o senhor professor e era o senhor padre. Desaparecendo estas referências, as pessoas sentem-se um pouco perdidas. Começam a ver que, havendo menos gente, deixa de haver posto médico, também deixam de ter transporte... Há uma série de questões que implicam directamente com a vida das pessoas que, se elas não começarem a reagir e a contrariar todo este processo, *'daqui até amanhã'* este processo de desertificação já está consumado. Os casais jovens são levados a trazer os filhos para os centros urbanos ou para as periferias, com todos os problemas que daí advêm. O rural, para o concelho, é extremamente importante. Nós não podemos perder esta referência porque corremos o risco de perder as referên-

cias do próprio concelho e da sua história. E as pessoas sentem-no, daí termos encontrado uma grande abertura, quando inicialmente avançámos.



**I.S. – Como é feita a gestão de um projecto destes?**

Nós chegámos a ser duas pessoas destacadas para o projecto. Íamos às escolas, deslocávamo-nos aos locais para ver como é que as coisas estavam a progredir, para perceber as necessidades que estavam a sentir, fazíamos a organização dos encontros. Isso foi-nos tudo completamente cortado. Durante algum tempo estive só eu a coordenar o projecto. Mas já é o terceiro ano que não dão destacamento... Agora o projecto é aquilo que os professores estão a fazer em núcleos de conselhos de docentes. No entanto, o projecto tem-se mantido à mesma, e isso significa alguma coisa. Queremos que as pessoas, as comunidades, se apropriem disto por elas próprias, mas sabemos como é difícil. O trabalho vai cair sempre em cima das mesmas pessoas. Um projecto desta envergadura, sem ter alguém que minimamente tenha a disponibilidade para fazer contactos, para organizar, para estar presente em reuniões, torna-se complicado. O projecto é muito solicitado, até pelas próprias organizações de desenvolvimento, pelos projectos de luta contra a pobreza, pelos conselhos municipais de educação, agora pela rede social. Já tem essas responsabilidades acrescidas, já não é só aquela parte de trabalho com os colegas, de animação, mas tem outras responsabilidades que, pelas parcerias que foram sendo envolvidas, pelo avolumar das coisas, as pessoas reconhecem-lhe alguma

capacidade e algum poder. Quando são colocadas ‘em cima da mesa’ certas propostas, o projecto é chamado a participar. Como é que nós conseguimos gerir uma coisa destas, não havendo ninguém a tempo inteiro para tratar destes assuntos? Só a parte burocrática de dar respostas de transporte, de idas ao museu, de materiais e tudo o mais, é muita.

**I.S. – E quanto às fontes de financiamento?**

Este projecto também tem uma particularidade, é que se auto-sustenta. Sempre defendemos isso. Achamos que no início podemos dar alguns incentivos às pessoas, até para as chamar a ver como é possível trabalhar com os recursos existentes, mas também achamos que as pessoas não se podem tornar dependentes, ficar à espera de mais um subsídio ou apoio. Não. As pessoas têm de criar condições para, através do trabalho que realizam, auto-sustentarem esse mesmo trabalho. Aqui, o projecto financia as escolas para tudo aquilo que é feito no museu da Alfaia Agrícola ou no Centro de Recursos do Museu da Alfaia. É o projecto que «mete» projectos. Por exemplo, fomos financiados para fazer a divulgação do museu, pelo Instituto de Inovação Educacional. Tivemos um apoio financeiro grande por parte da antiga ANEFA, através de um s@ber+. Temos tido apoio de algumas pessoas que, ao nível particular ou de empresas, reconhecem o nosso trabalho e pagam as nossas publicações. É óbvio que uma parte desse material – um filme em vídeo e livros - é para distribuir às escolas para as bibliotecas, a outra parte nós vendemos e serve de suporte às actividades. A maior parte dos livros está esgotada. Fizemos uma colecção de postais e uma brochura de divulgação do museu da alfaia.

**I.S. – Pois, ainda não falámos da criação do museu.**

Ora bem, depois de termos arranjado locais comunitários onde fazíamos a animação, onde juntávamos os meninos todos, começámos a pensar que precisávamos de ter um espaço de continuidade, aberto não só aos professores, mas à própria comunidade, para dar a conhecer

os materiais todos aos meninos, mas sobretudo, para haver um fio de ligação ao trabalho em rede. Não só aos meninos da cidade, mas também para os do rural, de outras escolas. Pedimos à Associação Etmoz, a Associação Etnográfica de Estremoz, que nos cedesse um espaço no museu da Alfaia, uma vez que o trabalho feito tinha a ver essencialmente com o mundo rural. Seriam os meninos a dinamizar aquele espaço. Isto foi há cinco anos. O Centro de Recursos do Museu da Alfaia aconteceu dois anos depois do início do projecto. Com o apoio da Câmara pretendeu-se, primeiro que tudo, dar a conhecer aquele espaço que consiste num conjunto de colecções organizadas, mas a que as pessoas já chamam museu. Essas peças, que estavam e tinham muito a ver com a realidade rural, serviram de incentivo para montarmos lá o nosso Centro de Recursos. Temos este que é para apoio de professores, que vêm aqui e usam à vontade, e temos a outra parte que é a parte, prática, onde vão as turmas, e que é o museu. Todos os dias da semana, no período da manhã, nós tínhamos crianças a trabalhar no museu. Os meninos iam para lá e começámos a ver que aquilo não tinha qualquer divulgação. E, a nível europeu, o museu é considerado um dos melhores pela qualidade das colecções. Daí que tivéssemos feito a divulgação, organizámos panfletos e uma brochura onde o dávamos a conhecer, com um pequeno historial. Para ajudar o próprio museu, fizemos colecções de postais. Um eram fotografias do próprio museu, outras eram colecções de desenhos que as crianças fizeram para vender. Fizemos lá vários encontros de final de ano...

Outra vertente das idas ao museu está no facto de aí poderem ter acesso a uma série de material, quer didáctico, quer da biblioteca, vídeos, material de ensino experimental. Aí eles têm acesso a isso tudo, pois há uma grande falta de material nas escolas para apoio às actividades.

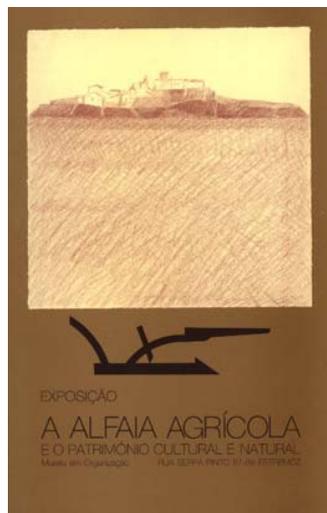
**I.S. – Esse material concentra-se todo no museu?**

Podem fazer requisição de material para o levar para as escolas sempre que seja necessário, porque o museu também funciona como Centro de Recursos... é o Centro de Recursos da Alfaia Agrícola. É um andar para cá e para

lá, porque interessa-nos que as escolas dinamizem actividades variadas e com materiais variados.

**I.S. – O que pretendem ainda desenvolver no museu?**

Há muitas coisas no museu que nós não conhecemos. Uma das coisas em que estamos a caminhar, embora com alguma lentidão, é na inventariação das peças. As peças têm um número, estão catalogadas com o nome. Mas a maior parte das pessoas vê que aquilo é uma charrua mas não sabe para que é que aquilo serve. Um dos nossos projectos é, nas turmas do 4º ano, fazer um catálogo novo para o museu que acrescente um pequeno esclarecimento sobre cada peça. Está a ser feito com alguma lentidão, porque temos de trazer as pessoas da comunidade, ver peça a peça, seleccionar a informação... O tempo que as crianças ali estão é um tempo muito prático de saber como era o ciclo do pão, o ciclo artesanal do queijo, fazer experiências, fazer perfumes... É um momento diferente, mas com um sentido...



**I.S. – E que costumam apresentar no final do ano.**

Sim, normalmente, o final do ano é um momento propício a lançarmos a produção de material escrito, ou dar a conhecer o trabalho realizado. Há sempre uma exposição grande, onde cada escola, cada jardim de infância, expõe o trabalho que realizou no âmbito do projecto. É um espaço dedicado às crianças de

todas as escolas participantes. Fazem as suas intervenções sobre o que fizeram ao longo do ano, servindo-se de vários suportes: computadores, retroprojectores, fotografias, vídeos. Vão dizer o que é que acharam bem, o que é que acharam mal, novas propostas que podem dar origem a novos trabalhos. É um encontro das crianças, professores e das pessoas da comunidade que ao longo do ano participam, vêm com as crianças ao museu e que são um suporte importante para o próprio professor.

**I.S. – Como está o envolvimento da comunidade a nível da participação neste processo todo?**

Nós temos tido o cuidado de ter sempre, a nível local, alguém que se envolva mais directamente com o projecto para que depois mais facilmente faça ligação com a restante comunidade e mantenha a sua continuidade. Procurámos que em cada lugar, como aqui se chamam, as povoações, onde há um jardim de infância ou uma escola, haja pessoas que consigam mobilizar, despertar as pessoas que lá vivem para a intervenção. Tem de haver alguém no local que esteja atento, tenha alguma disponibilidade e alguma sensibilidade para a questão não só da escola como das próprias crianças, que se envolva e tenha um relacionamento fácil. Temo-nos servido muito das pessoas idosas para fazer esse trabalho.

**I.S. – Elas entram pela via da escola?**

Sim, começam por fazer uma comparação em termos do tempo deles, que iam pouco à escola – alguns nem lá ‘puseram os pés’ - com este tipo de escola, e de professor. Ficam um bocado admirados, quando chegam à escola, ao ouvirem os gaiatos fazer-lhes perguntas: «senhor tal, diga-me lá, nesta altura do ano o que é que o senhor fazia na terra?» ou «Esta peça era para fazer o quê?», ou chegarem a casa com algum trabalho de pesquisa para ser feito. A vinda à escola dessas pessoas tem-nas, de alguma forma, responsabilizado no processo. São elas que, na taberna, na loja ou noutros sítios vão passando a informação: «você sabem o que é que os gaiatos andam a fazer? Eles vão fazer isto e precisavam de um apoio para fazer aquilo... Estão com difi-

*culdade em arranjar isto. Vê lá se o Manuel não tem estas peças?»* Nós já conseguimos fazer reconstituições de vestuário, de brinquedos... Essas tais pessoas mediadoras contactavam com a pessoa que sabia fazer as bonecas de trapo e que ia ensinar a fazer, ou com o outro que sabia fazer as gaiolas dos grilos com as caninhas... Havia uma que sabia fazer as benzeduras nos meninos quando estavam doentes, a recolha das ervas para fazerem as mezinhas caseiras... Num projecto, com o título «Outras Infâncias», conseguimos reconstituir tudo, desde o nascimento até à entrada para a escola, com materiais recolhidos e outros dispensados para a mostra final no Encontro «A mulher na comunidade rural».

**I.S. – E os pais, os adultos mais jovens, em que medida assumem o vosso trabalho?**

Por exemplo, agora os pais vieram ter connosco para formar uma Associação de Pais das Escolas Rurais. Não fomos nós que despoletámos essa questão, foram eles que reuniram e acharam que tinha de haver uma Associação, para mostrar algum peso. Estão a ver as escolas desaparecer, desaparecendo a escola, desaparece o pessoal jovem com capacidade reivindicativa, levam atrás os filhos... Vieram ter connosco para os ajudarmos e está já em andamento. Depois eles foram reunir com os pais de todas as freguesias para saber a sua opinião, e só a partir daí é que se começou a organizar e falar em legalizar, com a questão dos estatutos e tal... Para nós a questão dos pais é importante porque interessa-nos que reconheçam as acções que fazemos no terreno e aquilo que os filhos lhes levam. Não só para se envolverem e participarem no trabalho escolar, como para assumirem a sua responsabilização em todo este processo e intervenção a nível local.

**I.S. - As recolhas parecem ser realizadas sobretudo com os avós, ou seja, os pais são uma geração «intercalar» que está um pouco desfasada destes trabalhos de pesquisa e de animação comunitária, não?**

Está desfasada, mas o elo de ligação que temos com eles é exactamente os filhos. A forma melhor de fazer este tipo de trabalho é

através das próprias crianças. Numa aldeia onde haja um acontecimento qualquer patrocinado pela escola ou pelo jardim de infância, automaticamente vão a vizinha, o tio, o primo, os avós e os pais. É dia de festa. Eles têm acabado por reconhecer e até por se apropriar de certas coisas que muitas vezes tinham falhado na ligação pai-filho, não só por não haver espaços e tempos de partilha, mas também porque a ideia que passou é que o trabalho do campo é muito desprestigiante. Esta mentalidade tem vindo a ser combatida, embora os incentivos não sejam nenhuns. Mesmo as pessoas mais velhas diziam: «*eu não sei para que é que isto pode ser importante*». Mas também vimos as pessoas no museu, principalmente as mais idosas, que ficavam emocionadas a falar de uma peça ou do seu trabalho. Contavam «*eu andei toda a vida com os bois e com um arado assim*». Os gaiatos passaram a ver aquela peça com sentido, deixaram de a ver como uma coisa distante, abstracta, para ser uma peça com que o senhor tal trabalhou e que fez parte da sua vida, da vida de outras pessoas do seu lugar.

**I.S. – Como é que isso se traduz para o trabalho pedagógico, como é feito o trabalho entre a reconstrução da memória e a intervenção no presente?**

Estou-me a lembrar de um projecto que tivemos que era «a nossa seara», em que os meninos reconstituíram todo o processo desde o semear, incluindo os rituais afectos a essa prática, até ao pão. Os miúdos, conjuntamente com os pais, fizeram este processo na comunidade como era feito há 30 ou 40 anos. Tiveram de arranjar o terreno, lavrar, semear, mondar. Ao mesmo tempo, tiveram de reflectir um bocado sobre a questão dos pesticidas que se usam, sobre as questões do emprego, por causa da máquina que veio tirar muito trabalho, salários, condições de trabalho... A capacidade de intervenção passa por eles dominarem os conceitos passados, as raízes e costumes, conhecer bem o lugar onde vivem. Depois das reconstituições passam a outra fase, em que são eles, miúdos, a trazerem questões. «*Vamos lá a ver quais são os problemas que acham que há aqui na Freguesia*», é uma das questões que costuma-

mos pôr. Durante algum tempo pensam, conversam com quem quiserem e depois trazem para a escola as preocupações das pessoas daqui. Nós conseguimos fazer isso com crianças do 3º e 4º ano, mas também com crianças do 1º e do 2º, se soubermos lá chegar. Este trabalho é mais importante se nós conseguirmos juntar crianças de vários níveis etários dentro de uma sala de aula. Recolhem informação e, através das propostas, vê-se qual poderá ter a capacidade de intervenção e elabora-se um pequeno projecto: o que queremos resolver, do que precisamos, com quem precisamos falar... Trata-se no fundo de organizar de uma forma muito simples etapas de intervenção para a resolução de situações concretas.

**I.S. – Têm conseguido resolver algumas questões locais?**

Por exemplo, o telefone era uma das questões centrais nas escolas. Se o professor está isolado, obviamente precisa de contactar, e precisa ter alguma segurança para poder comunicar com os pais ou em caso de acidente. A colocação de telefones nas escolas foi uma das primeiras conquistas, através dos meninos e dos Presidentes das Juntas. As escolas começaram por partir muito das questões próprias, como é óbvio. Procuraram resolver as dificuldades ao nível do material, da organização do espaço... Depois estas questões foram-se alargando já mais ao nível do local em si, através das parcerias. Houve trabalho feito com ranchos folclóricos, com as associações culturais e desportivas, o que deu origem a acções conjuntas de animação e à resolução de questões às quais era preciso dar uma resposta.

**I.S. – Globalmente, nota que hajam mudanças em termos da dinâmica das comunidades ao longo do tempo?**

Nós temos visto que, quando envolvemos as crianças num processo de co-responsabilização, elas são muito mais persistentes em termos de obtenção de objectivos. Às vezes o professor esquece-se de um compromisso e elas dizem: «*ainda não falámos com fulano, ainda não resolvemos esta questão*». Os grandes aliados que pode-

mos ter para a mudança são as crianças, elas são mais críticas e mais persistentes. Já temos resolvido determinadas situações, como por exemplo, o campo da bola: aquilo para elas era importante, tinha de ser resolvido. Ou a questão das casas de banho não estarem a funcionar, ou de não haver dinheiro suficiente para se comprar os materiais de limpeza. São questões para as quais eles tomam resoluções.

A rádio também serviu muito: havia um programa feito pelas crianças. Os projectos estavam no terreno e as preocupações eram trazidas pelos meninos à restante população do concelho através da rádio. A professora acompanhava os meninos, também falava, mas era essencialmente dada a palavra às crianças e aos membros da comunidade que fossem convidados a participar.

**I.S. – Os membros da comunidade organizavam o programa?**

Os membros participavam no programa e também eram convidados, consoante a escola ou o jardim de infância que nesse dia vinha à rádio e organizava o programa. Esse espaço que tínhamos na rádio funcionou para que, não só a Câmara mas também a Junta de Freguesia, fossem alertadas para as questões locais que as crianças levantavam... Lembro-me de um episódio a que achei muita piada, porque as crianças apelaram directamente ao Presidente da Junta. Era inverno e uma das preocupações que elas trouxeram foi: «*Temos muito frio, já estamos fartos de mandar cartas ao senhor presidente da Junta, ele nunca mais nos manda lá pôr a lenha...*». No outro dia tinham lá a lenha. As crianças falavam daquilo que estavam a fazer dentro do projecto, de como as pessoas reagiam, do que gostavam ou não... Outros, num encontro de poetas populares, convidaram um senhor para ir lá tocar o acordeão e o píforo. Portanto, este programa dava aso a fazer-se aquilo que cada escola se propusesse fazer. O facto de um menino ou um grupo de meninos ir à rádio teve um impacto muito grande porque toda a gente, o pai, a mãe, o vizinho, ouvia. A rádio é muito ouvida aqui e noutros concelhos limítrofes, de maneira que deu também uma grande projecção ao projecto a nível concelhio. A nossa participação na Cozinha dos Ganhões, os encontros que

fazemos nas escolas... passávamos tudo pela rádio.

**I.S. – O projecto envolve as crianças de jardim de infância e 1º ciclo. Quando acaba o primeiro ciclo o que lhes acontece?**

Vêm para a cidade e... Houve várias vezes a tentativa de trabalhar, com professores do 2º ciclo para procurar a continuidade, em termos de escola... Alguns professores estiveram connosco a fazer um intercâmbio das crianças que estiveram a trabalhar no projecto para conhecerem o nosso trabalho. Mas é muito complicado para um professor do 2º ciclo, em que um só dá português, outro só dá matemática, o outro só dá outra área, perceber como é que se pode fazer uma abordagem multidisciplinar. No 2º ciclo apenas tivemos participações esporádicas, fomos chamados a participar em questões relativas ao museu, para mostrar como é que funciona, o que lá está, o que se pode lá fazer. Mas nada de concreto, nenhuma acção concertada.

**I.S. – Em 96 havia crianças no 3º e 4º ano. Acha que elas se afastaram do meio rural e do projecto, ou há raízes que se têm criado e consolidado?**

Tem havido da nossa parte contacto não só com os pais mas também com as Juntas de Freguesia e a Câmara Municipal, no sentido de incentivar os casais mais novos a fixarem-se nos meios rurais, dando-lhes facilidades para construírem a casa na Freguesia, melhores acessos a transportes... Os pais das crianças começam a questionar-se sobre o que é melhor para os seus filhos. Se é, com 6 ou 7 anos, virem todos de transporte para as escolas da cidade, ou se é melhor dar condições às pessoas para que as crianças possam, no seu meio, usufruir do apoio dos avós, dos vizinhos. As Juntas de Freguesia têm-no entendido bem. Trata-se da própria sobrevivência das comunidades. Daí o pressionarem a Câmara Municipal para darem condições às pessoas para que construam casa... mas isto passa também pelo nível regional e nacional. Há muita dificuldade, no interior, em arranjar emprego. Esse tem sido um dos grandes problemas. Várias Juntas de Freguesia criaram as suas zonas industriais como mais uma forma de ver

se conseguem fixar populações, para além de arranjam outras condições em termos de infra-estruturas e apoios sociais.

**I.S. – Essas condições já aconteceram ou são somente previsões?**

A facilidade na aquisição de terrenos tem acontecido... E os pais reconhecem que é muito melhor, em termos de qualidade de vida ter os seus meninos lá com os avós ou com os vizinhos, em ATL's, ou outras soluções que por ventura se criem para acompanhar os meninos quando a escola acaba. Por exemplo, temos aqui pais que, em colaboração com o Instituto Português da Juventude, com o Centro de Emprego e outras entidades, criaram uma estrutura de actividades com pessoal capacitado para organizar pequenas visitas de estudo, para dar a conhecer o património local edificado como a ponte romana ou a igreja, ou outras actividades que podem ser feitas, desportos...

O que aqui se viveu foi que quando fecharam duas ou três escolas, os meninos tiveram de ir para a cidade. Tinham de sair de casa às seis ou sete da manhã e chegavam às seis ou sete da noite, de verão e de inverno. Não havia qualquer tipo de mecanismo que lhes garantisse a mínima segurança – a escola assegurava os meninos até às quatro, mas o transporte só chegava duas horas depois. Os meninos andavam pela cidade, iam para as máquinas de jogos... Isto começou a criar um mau estar entre os pais, de modo que agora acham que não têm nada que tirar os meninos do seu lugar, e que têm é que criar condições para eles terem lá as suas casas, organizarem a sua vida. Quando chegar à altura de virem para o 2º ciclo, já têm outra maturidade. Então sim, podem vir para a cidade, tentando que isso afecte o menos possível as crianças.

Isto de arranjar um transporte para ir buscar um menino desenraíza-o de onde ele está, dos afectos comunitários, dos amigos, dos demais... para uma criança com 6 anos é de a desorientar completamente. Andar para trás e para diante pode ser divertido nos primeiros tempos mas depois, em termos de futuro, em vez de andarmos a fazer campanhas na luta contra isto e aquilo, andaríamos a fazer prevenções para que certas coisas não venham a acontecer.

Neste momento as Freguesias já estão a investir. Apesar de um grande desemprego, já há muitas pessoas a fazer formação no apoio a idosos, apoio à infância... Isso tem despoletado oportunidades em termos de formação das próprias pessoas das comunidades que depois ficam a assegurar esses serviços. Parecendo que não, tem sido muito importante.

Há várias questões que, em termos de projecto, já nem se colocam porque as próprias mães organizam-se, assumem, fazem-no naturalmente. Claro que difere em cada Freguesia. Em certas situações perdemos o controlo. As próprias pessoas organizam-se contactam este e aquele e quando chegamos já temos uma série de coisas montadas e com as quais nem sequer tínhamos sonhado. Por portas travessas as coisas foram avançando assim, e ainda bem que assim foi.

### **I.S. – Qual é a sua perspectiva relativamente ao futuro do projecto e das comunidades?**

Temos, agora outro problema. Em cada núcleo do projecto temos de ter as nossas ‘pedras-base’, pessoas que estão no terreno há muito tempo, sabem exactamente o que é o projecto. Quando vêm as pessoas de novo, pelo *feed-back* que já trazem do Presidente da Junta, dos pais, ou dos gaiatos, perguntar «o que é isso do projecto?» essas pessoas que lá estão é que explicam. O problema é que as ‘pedras-base’ se estão a reformar. São pessoas que a nível local têm credibilidade, conhecem bem as comunidades. Se vem uma colega nova para trabalhar para junto destas, é fácil levá-la a trabalhar no projecto, uma vez que a própria comunidade vai estar envolvida e elas vão quase que por arrastamento. A partir do momento em que saíam essas colegas mais antigas dos locais, ficamos sem ninguém para dar continuidade. Uma pessoa que venha ocupar estes lugares, está interessada em continuar este trabalho, ou não? Aí a formação de professores, tem de dar uma ajuda. Não é só ‘atirar’ as pessoas para os lugares, tem também de dar a conhecer várias maneiras de trabalhar, de modo que elas se possam envolver e continuar o trabalho. Se nós tivermos um ou uma professora que não dê continuidade, corremos o risco de perder um grande número de crianças que já estavam habituadas a trabalhar de uma

determinada maneira, e passá-las a agentes passivos, sem nenhum poder dentro da sala de aula. Infelizmente o que estamos a assistir é que, salvo raras e boas excepções, cada vez mais as pessoas que vêm de novo para a profissão não vêm, como antigamente, por gosto, vêm porque não tiveram outra saída ou alternativa. Aquele dar 3, 4 ou 5 horas mais à escola, como muitas ainda dão, em que passa o tempo e nem olham para o relógio, já pouco se encontra. Temos muita gente que passa a vida a olhar para o relógio. Estamos a regressar a um modelo escolar (o mesmo que esses professores tiveram em pequenos), que é o professor com os meninos ali sentados – as carteiras podem estar dispostas em várias posições, que isso não interessa nada – mas os meninos não participam. Passámos para uma situação outra vez muito livresca e presa aos manuais... Estamos a assistir por parte dos professores mais jovens, salvo excepções, a uma certa apatia em relação ao que se passa, são muito pouco participativos, muito pouco abertos e com grandes medos em relação à realidade que encontram que não foi, de forma alguma, aquilo que lhes foi falado. Estão à espera dos meninos muito lavadinhos, muito cor-de-rosa, afinal vêm encontrar meninos que não são assim, alguns têm problemas, sofrem abusos, os pais são alcoólicos... Tem de haver uma sensibilização e uma humanização do relacionamento afectivo que é a base de todo o percurso escolar de uma criança. Para se ganhar uma criança, tem de ser a partir daí. Penso que isto é, acima de tudo, um projecto que é uma imensa rede de afectos. Tem de ser, porque nós começamos a conhecer as pessoas, conhecendo melhor as pessoas, não as queremos agredir ou magoar, mas também temos de ter a capacidade de aceitar a opinião uns dos outros, concordemos ou não. O projecto é essencialmente um projecto de afectos, de pessoas. E, até se construírem os afectos e as relações, é preciso tempo. Este caminhar é normal, mas os mais jovens, não sei... por aquilo que tenho visto, parece-me que levam o dar aulas como uma obrigação. Consideram isto não como profissão mas como emprego. E depois há uma tendência para dar mais importância ao que é mau. Num grupo de miúdos, se houver um mau entre 10 bons, é esse que serve de referência e não os outros. De

modo que vemos com alguma apreensão a saída de pessoas que estão há muito no terreno e que têm a confiança nas pessoas e que têm um grande à vontade dentro das comunidades. É uma reflexão que já várias vezes temos feito entre nós. Temos algum receio que, com a partida destas pessoas, o trabalho se perca se não for agarrado por alguém que esteja disponível para o fazer.

**I.S. – As pessoas que se reformam são aqui do concelho?**

Sim. Conheço uma colega que continuou a ir à escola, ajuda, participa, mas isso porque os colegas que lá estão conhecem-na e não se cria problema nenhum. Quando é cortado o vínculo, qualquer professor pensa «*mas afinal o que é que esta agora está aqui a fazer?*». É o que temos visto. Tem sido isso que nos tem preocupado também.

**Produções/ Publicações realizadas no âmbito do projecto:**

Edições

- “A Cozinha dos Ganhões Contada às Crianças”
- “Histórias de Ganhões”
- “Coisas de Mulher”
- “Quando me ponho a pensar”, por Gertrudes Dias

Vídeo educativo - “O fabrico artesanal do queijo de ovelha em Santa Vitória do Ameixial”

Brochuras

- À descoberta de S. Bto do Cortiço
- À descoberta de Veiros
- À descoberta de Arcos
- À descoberta de Évoramonte
- O Natal dos nossos avós
- O fabrico artesanal do queijo de ovelha em Santa Vitória do Ameixial (de apoio ao vídeo)
- A jogar também se aprende
- A mulher na comunidade rural
- À descoberta de outras infâncias
- Brochura de divulgação do Museu da Alfaia Agrícola de Estremoz e Postais Ilustrados



**Notas:**

<sup>1</sup> Professora. Coordenadora do projecto das Escolas Rurais de Estremoz.

<sup>2</sup> Membro da equipa do projecto Ester (Escolas e Territórios). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

<sup>3</sup> O espaço não está ainda formalmente constituído como museu. No entanto, pelos conjuntos de peças que aí se encontram e pela possibilidade de serem visitadas, a população designa este espaço por museu.

# O Despontar do Projecto das Escolas Isoladas: um testemunho

---

**Gracieta Baião**  
Ex. Presidente da Câmara  
Municipal de Alcácer do Sal

Quero, em primeiro lugar, cumprimentar todos os presentes e em especial os organizadores deste seminário. Em segundo lugar, apresentar-vos as mais sinceras desculpas por ser eu e não o Dr. Rui d'Espiney (que, por estar atrasado, me pediu que o substituísse) a intervir na sessão de abertura.

Estou consciente que é difícil substituir o Rui, tratando-se, para mais, de um improvisado que apenas comecei a esboçar (mentalmente) ao longo destes quilómetros que ligam Alcácer a Portalegre, após o telefonema do Rui. Ao mesmo tempo que quilómetro após quilómetro ia atravessando este Alentejo, não pude deixar de recuar no tempo até às décadas de oitenta e noventa (altura em que era autarca e responsável pela área da educação, na Câmara de Alcácer do Sal). Não sei se foi da paisagem, da imensidão das planícies, desta “ruralidade” que nos cala tão fundo, a verdade é que fui lembrando angústias, incertezas, inquietações, mas, sobretudo, muitas “cumplicidades”, muito “fazer”, muito pensar sobre a realidade da Escola/Educação desse tempo. Era um concelho com mil e quinhentos quilómetros quadrados de área (o segundo maior da Península Ibérica e também o segundo com menor densidade demográfica), com uma rede escolar herdada de uma estrutura fundiária que eu diria de tipo feudal (grandes herdades e poucos proprietários) em que a Escola, a Cantina, a Igreja e o Cemitério faziam parte da Herdade, em função da qual era decidida a sua “utilidade e utilização”.

Como bem sabem, foram muitas as transformações ocorridas depois do 25 de Abril

de 1974. Após um período relativamente curto (1974/79) em que a própria população tomou um pouco nas suas mãos o destino dos equipamentos colectivos das aldeias, as autarquias herdaram, a nível escolar, uma situação problemática reflectida pela contradição entre os anseios das populações, a sua esperança numa Escola melhor para os filhos, e a nova realidade introduzida pela legislação que se ia produzindo.

Em Alcácer, como provavelmente em todo o Alentejo, a Escola situava-se na sede da Herdade, onde se encontravam também a Cantina e a Igreja. Ali se efectuavam as primeiras aprendizagens, se ganhava o sustento, se gastavam os poucos recursos e também se casava com a “benção” do patrão - vida em “circuito fechado” e em função do interesse da Herdade.

São muitas as recordações que guardo dos primeiros tempos de trabalho na autarquia, alguns anos depois do 25 de Abril, em plena década de oitenta. O desemprego na agricultura e o abandono dos montes e aldeias, geraram uma realidade complexa que nos confrontava com o isolamento das escolas, algumas delas com dois, três ou quatro miúdos, com distâncias entre si, nalguns casos, de vinte, trinta ou até sessenta quilómetros.

Quando começámos com projectos de animação descentralizada por todo o concelho, lembro-me particularmente da situação de uma escola onde se realizou uma sessão de teatro de fantoches. As crianças sentiram medo! Medo daqueles bonecos animados! Parecia-nos inconcebível; aquelas crianças não tinham

contacto com outras realidades, pouco conheciam do “mundo” das outras crianças. Lembro-me de outra escola em que a cama da professora ficava por detrás da sua secretária, em plena sala de aula. Lembro-me dos Conselhos Escolares feitos por correspondência e lembro-me sobretudo das horas passadas a analisar e a discutir estes problemas, as preocupações que sentíamos e a angústia de não conseguirmos descortinar um “rumo” para os problemas que diariamente se identificavam.

Hoje, a esta distância, podem parecer situações sem grande importância; contudo servem para ilustrar as preocupações com que a autarquia se debatia.

À situação de isolamento da Escola e das suas crianças correspondia também o isolamento dos professores, provocado sobretudo pela forma como eram colocados no concelho. Chegavam muitas vezes a Alcácer, sem qualquer referência ou conhecimento da realidade, acreditando que a Escola ficava a “dois passos” da vila e, de repente, percebiam que tinham pela frente mais trinta ou quarenta quilómetros de percurso (muitas vezes quase por um “caminho de cabras”) deparando-se com uma pequena aldeia ou “monte” onde não conheciam ninguém e tudo lhes era estranho.

Só para vos dar uma pequena ideia desta realidade, deixem-me, mais uma vez, verbalizar as minhas lembranças. Numa altura em que já tínhamos conseguido uma vasta equipa de trabalho com professores, autarquias, Centro de Saúde, com “espaços” e “tempos” de discussão e partilha de experiências e ideias, com uma rede de transportes de professores que permitiu acabar, entre outras coisas, com os conselhos escolares por correspondência, fui confrontada, numa reunião de final de ano lectivo, com o relato de uma professora que, pela primeira vez, conseguia falar da doença que tinha contraído no exercício da sua profissão. Estou a falar de escorbuto! É verdade, escorbuto! Uma professora, em finais do século vinte, na Europa!

Uma jovem professora em início de carreira, colocada no concelho de Alcácer, chegou numa tarde para tomar posse na Delegação Escolar. Como os serviços administrativos já estavam encerrados, foi informada que o seu “lugar” não era na vila mas sim na aldeia do Barrancão, a 30 quilómetros, no extremo do concelho. Chegou à aldeia já de

noite sem saber a quem se dirigir (as aulas começavam na manhã seguinte). Deparou-se com casas dispersas, de portas fechadas e com o silêncio da noite em que, na aldeia, nada é esperado, a não ser o novo dia de trabalho. Ninguém na aldeia tinha sido avisado de que chegaria a nova professora; por isso, as portas não se abriram e a comunicação não existiu nessa noite. Foi o suficiente para que essa jovem se sentisse profundamente traumatizada, não conseguindo, ao longo do ano lectivo, relacionar-se com a população. Durante meses comeu apenas enlatados, o que ocasionou a referida doença.

Lembro-me perfeitamente que o que mais me chocou foi conhecer bem a aldeia e os seus habitantes, uma aldeia que, até 1974, esteve isolada do resto do concelho, sem estradas nem luz e em que a esmagadora maioria da sua população não conhecia outros horizontes. Apesar da forte vivência comunitária, abriu-se ao exterior e recebia de braços abertos pessoas e projectos, desejando ressarcir-se de anos de isolamento, partilhando com os professores (ou outros técnicos no terreno) a sua mesa, a sua horta, a sua casa! Também a população não percebia a atitude da jovem professora.

Nessa reunião, o balanço foi o de um ano lectivo muito problemático, com o relato desta e de outras experiências. O espectro da nova legislação, que apontava para o encerramento de muitas escolas no concelho, era mais uma das preocupações com que a autarquia se debatia. Era significativo o número de escolas com menos de dez alunos e o seu encerramento significava que as comunidades servidas por essas escolas ficariam privadas do único espaço que ainda se mantinha vivo, que agregava vontades, onde se convivia e se sentia a alegria das crianças e a proximidade dos seus familiares.

A tudo isto acrescia a necessidade de deslocar as crianças para distâncias algumas vezes superiores a vinte quilómetros, crianças muito pequenas que ficariam o dia inteiro longe das famílias e do seu meio, implicando uma rede de transportes não só complexa, mas também desgastante para elas.

Tínhamos consciência que era necessário contornar o cumprimento de uma legislação tão alheada dos anseios e desejos das comunidades rurais. Tínhamos consciência de que a agonia

das aldeias se acentuaria, mas também não conseguíamos nas nossas discussões encontrar qualquer suporte teórico que nos permitisse demonstrar aquilo que intuitivamente sentíamos que era necessário fazer! Não podíamos esperar mais e tínhamos o Rui na Escola Superior de Educação de Setúbal, ali perto de nós! Falámos com ele e marcámos a primeira reunião com a presença de todos os professores.

O desafio que colocámos à E.S.E. de Setúbal, na pessoa do Rui, era um projecto de intervenção que atendesse a uma dupla situação crítica: isolamento e abandono dos professores e a situação de “perda das aldeias”.

A primeira iniciativa (uma reunião com todos os professores) aconteceu meses depois na “Casa da Criança”, em Alcácer do Sal, em Janeiro de 1991 e ficou marcada pelo início da Guerra do Golfo mas também pelo nascimento do *Projecto Escolas Isoladas*, em Alcácer e Grândola.

Iniciámos um percurso que nos enriquecia permanentemente e devo dizer-vos que vivi, em termos pessoais, experiências determinantes para a construção de uma nova visão da Educação nas comunidades rurais. O que era apenas intuição, tinha agora conteúdo e aplicação prática. Lembro-me quando participava nas iniciativas mensais, em cada uma das aldeias, de ser questionada em Assembleia pelos miúdos que exigiam da autarquia a resolução de problemas, não só da Escola mas também da aldeia. Lembro-me de tanta coisa...

Desde então, o *Projecto Escolas Isoladas* alargou-se a todo o Alentejo Litoral, à Região Centro, ao Nordeste Alentejano, ao Algarve, a Trás-os-Montes, ao Alentejo Central e ao Minho. Aprofundaram-se os seus objectivos - já não era um projecto de escolas mas de aldeias, propunha e ia conseguindo criar pólos alternativos de desenvolvimento rural-; incrementaram-se as parcerias e o envolvimento das populações.

A autarquia tinha não só aliados, mas também um suporte técnico (para não dizer científico) que lhe permitiu impedir o encerramento de escolas e assim revitalizar alguns espaços colectivos.

Permitam-me, pela sua pertinência, recordar alguns dos eixos que fazem a originalidade da resposta ao desafio que foi feito à E.S.E. de Setúbal, na pessoa do Professor

Rui d’Espiney: a ideia de fazer do obstáculo um recurso (os problemas que preocupavam a autarquia fizeram parte da solução); a ideia (na altura original) de intervenção em rede; entregar a escola à comunidade quebrando a distância entre elas; a ideia, enfim, de conceber um projecto não nos gabinetes, não a partir dos livros (que por sinal, na altura, nada diziam sobre o assunto) mas em conversa com as “vítimas”, um Projecto tendo como propósito assumido mudar a relação da Escola com a comunidade.

Gostaria, para terminar, de deixar (talvez) um recado. Vinha pelo caminho pensando nalgumas preocupações que por vezes me assaltam (e que, antes de entrar nesta sala, partilhei com alguns de vós). Há muita coisa que mudou e existe hoje (produto do trabalho desenvolvido) um conjunto vasto de bibliografia que se suporta na intervenção e investigação, com base científica suficientemente consistente que deve ser generalizada por forma a dar intencionalidade à acção, de modo a permitir a valorização e o desenvolvimento local, da “aldeia”, não como algo exótico (como alguém dizia), mas como um mundo onde se nasceu e viveu e ao qual se deseja pertencer.

Não refiro este aspecto por acaso! Estou, neste momento, a fazer Orientação Escolar, na Escola Secundária de Alcácer do Sal e não pude deixar de registar, no processo de um jovem, uma passagem do seu “Projecto de Futuro”. Ele não sabia ainda muito bem o que queria ser na vida, mas sabia que queria ser estudante numa Universidade, ir para Lisboa para depois voltar à sua aldeia (que neste momento tem o “palacete” dos proprietários reconstruído, servindo de Turismo Rural) passar férias como aqueles senhores que vê no palacete.

Este miúdo, que é daquela aldeia, que nasceu lá, quer sair para Lisboa para depois vir passar férias à aldeia, provavelmente naquele palacete, no tal local servido por “gentes exóticas”, hoje em dia tão em moda..., para tratar do stress da cidade.

Tenho reflectido constantemente sobre os “sonhos” deste e de outros jovens, que querem voltar à sua aldeia, mas não como seus membros, mas como outras pessoas que usufruem dos prazeres que lá existem e que, no momento, não são deles ou não os sentem como tal.

Tenho a certeza que ao longo deste Seminário se discutirão as questões do

Desenvolvimento Rural porque pensar a Educação é também pensar o Desenvolvimento e, com certeza, não queremos que este seja um “Desenvolvimento ao contrário”.

Obrigado pela vossa paciência.

# A construção progressiva de um projecto de intervenção em meio rural

## Escolas Rurais: de Obstáculo a Recurso (Região do Nordeste Alentejano)

Abílio Amiguiño  
Escola Superior de  
Educação de Portalegre

TEMA CENTRAL  
Escolas Rurais

Escola Superior de Educação de Portalegre

Neste texto far-se-á uma síntese grandemente descritiva dos aspectos mais relevantes da intervenção no âmbito do Projecto das Escolas Rurais, Região do Nordeste Alentejano e, em especial, da sua evolução. Procura-se destacar a natureza do objecto social e político da intervenção e a forma como se foi desenhando, bem como a sua relação com intervenções anteriores. Recupera-se um outro texto em que, para além da descrição de um movimento local de pendor iminentemente colectivo em que redundou a intervenção, se explicitavam os “papéis sociais” e o “estatuto” do investigador na intervenção.

É, pois, o fio da história e a reconstituição da sua lógica que se procurará desenrolar. A descrição suscitou-nos um primeiro avanço conceptual quando, não podendo deixar de ceder à tentação da interpretação, lançámos um primeiro feixe de luz sobre as acções e, principalmente, sobre as relações e articulação entre elas. Foi, porventura, uma primeira tentativa para a revelação dos sentidos das acções que compuseram a intervenção, desígnio principal de uma investigação mais abrangente em que estamos envolvidos.

### O contexto nacional e local de origem de um projecto

O projecto representou, em termos de dinâmica inicial, hipóteses de enquadramento

institucional nacional e local, parcerias, orientações de fundo, metodologia de intervenção e práticas concretas, o reequacionar de velhos e persistentes problemas, emergentes de projectos e de movimentos anteriores.

*“Experiências de intervenção no âmbito, nomeadamente, do Projecto ECO e do Projecto da Rede de Pólos de Acção Educativa do Distrito de Setúbal permitiram ajudar a conhecer todo um conjunto de problemas e dificuldades que a existência e o funcionamento destas escolas (de um e dois lugares) levanta...”* (Amiguiño, Canário, d’Espiney, 1994, p.12).

A própria criação do Instituto das Comunidades Educativas, instituição que ainda no processo de fundação assumiu a responsabilidade nacional do projecto, insere-se neste retomar de problemas e de modos de os enfrentar. Tal aconteceu tanto ao nível dos processos de constituição e de organização, e de actores individuais e colectivos envolvidos na sua fundação, como na afirmação das suas características de instância indutora e de suporte de projectos e de experiências de intervenção sócio-educativa.

Neste caso, prevalecia uma opção por induzir dinâmicas que contrapusessem alternativas à tradicional via única – a da eficácia administrativa – de encarar e de pretensamente solucionar os problemas das escolas de pequena dimensão e da dispersão da rede escolar. Tratava-se de uma posição assumidamente crítica da solução universal sem rejeitar em absoluto “eventuais soluções de concentração”.

Procurava-se ampliar e complexificar a visão do problema, concebendo-se o isolamento da escola como a face visível de um problema mais vasto que atinge as próprias comunidades. Assim, era necessária uma acção pedagógica e sócio-educativa que diversificasse e multiplicasse os pontos de entrada, restringidos pela administração do sistema à questão – para ela muito sensível – da rede escolar. Ruy D’Espiney (1994) traduzia numa expressão feliz e plena de significado a solução alternativa: era preciso “tratar o mal sem matar o doente”.

Previsto para um horizonte temporal de 9 a 10 anos, o projecto visava, inicialmente, um desenvolvimento desdobrado por três momentos ou ciclos, evoluindo-se de uma perspectiva de aproximação dos professores, das crianças e das escolas, para um questionamento das problemáticas dos contextos das escolas e, finalmente, para projectos integrados de desenvolvimento local. Contemporâneo da vaga reformadora iniciada no final dos anos 80, o Projecto das Escolas Rurais veicula e prossegue uma perspectiva de mudança que contrasta com a estrita racionalidade daquela, centrada na escolha entre “alternativas opostas, das quais apenas uma está correcta” (Whitaker, 2000).

À escala regional e local do Nordeste Alentejano, a memória de intervenções anteriores teve também um peso determinante no arranque e no desenhar posterior da intervenção. A persistência dos problemas das escolas de pequena dimensão e a necessidade de desencadear processos de animação pedagógica que as aproximassem eram também sentidas.

Em Monforte, concelho onde nasceu o primeiro grupo<sup>1</sup> do Projecto das Escolas Isoladas nesta região, havia professores que tinham participado no desenvolvimento do Projecto ECO II (Amiguinho e Canário, 2000) preocupados com os problemas daquele Concelho, mas visando também reabilitar a dinâmica induzida por este projecto, ou, pelo menos, dar-lhe sequência.

Da nota síntese que na altura elaborámos sobre a primeira Oficina Pedagógica (Março de 1992) assim como dos registos da Coordenadora Concelhia do PIPSE da mesma acção, sobressai claramente um propósito de rentabilizar dinâmicas e participações (e formações) que vêm de trás, centradas, embora,

de modo mais incisivo, na problemática das pequenas escolas, mas em que a luta contra o isolamento remetia, de novo, para a interacção com a comunidade. A metodologia do Encontro, como instrumento principal de animação pedagógica e de formação, foi outra nota saliente do trabalho que se tencionava promover.

O enquadramento local da ESEP, como escola de formação, conferiu, porventura, particular relevância a esta dimensão da intervenção, mas em moldes menos formalizados, na linha do apoio e da ajuda à construção de inovações, característica do ECO II e como tal valorizada pelos professores. Tal perspectiva de intervenção formativa fazia uso, de novo, de uma relação personalizada entre formadores e formandos, de mobilização de saberes e de conhecimentos em contexto, grandemente alicerçada nos problemas da prática profissional que se pretendia em transformação. Sendo, naquele início, ainda cedo para antecipar completamente o cenário, vislumbrava-se, de novo, a possibilidade de instituir uma relação mais característica de um trabalho de animação e de intervenção sócio-educativa tendo como centro o equacionar de um problema social e a construção participada de soluções para o mesmo. Tal não significava, porém, a exclusão de momentos de formação mais formalizada.

### **De “Onde está o carteiro?” ao Projecto Educativo de Zona “Velhos são os Trapos”**

Apesar destes antecedentes, o desejo de introduzir uma viragem em relação ao ECO II, levaria, no imediato, à adopção de uma marca de identificação do projecto então emergente – “Escolas Isoladas: de obstáculo a recurso” – ou seja, a da metodologia do “Dia Diferente”. Era ela que permitia operacionalizar quatro tipos de preocupações estratégicas, um pouco mais tarde explicitadas através de princípios e objectivos do projecto, a saber: reagir ao isolamento de professores, alunos e comunidades; fazer intervir a comunidade neste processo; assegurar um maior protagonismo dos professores; acompanhamento de menor intensidade e mais de enquadramento, por equipas de acompanhamento, de coordenação e de apoio.

Assim, em Junho de 1992, dando sequência ao percurso iniciado em Março de 1992, a escola do 1º Ciclo do Ensino Básico de Santo Aleixo, e correspondendo ao compromisso assumido, constituiu-se como a “escola hospedeira” e as escolas de Vaiamonte e de Assumar como as escolas visitantes, realizando o 1º “Dia Diferente”.

Sobre o seu significado são elucidativas as palavras dos professores do 1º Grupo de escolas constituído:

*“Achámos (o projecto) interessante, talvez por nos sentirmos muito isoladas. Santo Aleixo é uma freguesia com mil e poucos habitantes, com muito poucas crianças, como acontece em quase todas aldeias pequenas do Alentejo.*

*A nossa vida era ir para a Escola e vir para casa e quase nunca nos encontrávamos, nem nós, os adultos, nem as crianças. Daqui surgiu a necessidade de nos encontrarmos mais vezes, pôr as nossas crianças a sair da Escola, a encontrarem-se com outras e aderimos ao projecto. Aderiram ao projecto as freguesias do concelho de Monforte: Santo Aleixo, Vaiamonte e Assumar”.*

De acordo com uma lógica de projecto, pretendia-se que o “obstáculo”, modificando o ponto de vista e a forma de o trabalhar, se instituisse em “recurso” ou elemento catalisador: para o trabalho de equipa entre professores, para uma maior interacção entre alunos de diferentes escolas da região, para o envolvimento da comunidade e para a produção de parcerias.

No que se refere ao acompanhamento formativo, e um pouco a contraciclo do então Programa FOCO, recusando-se uma visão sequencial e racional da formação e da mudança e, principalmente, da relação entre elas, pressupondo que a primeira precede necessariamente a segunda,<sup>2</sup> na ESEP propôs-se uma oferta de formação que pretendia abranger os professores do primeiro grupo de escolas do projecto. Foi designada por “Metodologias Participativas de Trabalho Pedagógico e de Formação” e era coordenada por nós.

Visava-se, especificamente, concluir com a elaboração de um projecto. Era intencional o esforço por nos colocarmos no interior de um colectivo de trabalho e não para nos dirigirmos a indivíduos isoladamente considerados. Com esta lógica subjacente, evitando conferir uma formalização excessiva à intervenção, o percurso de formação desencadeado conduziu,

de modo aberto, a situações concretas de formulação de problemas locais e de perspectivas de antecipação de soluções. Indiciavam-se propostas de trabalho pedagógico e de formação, onde o currículo se tende a localizar à medida que se contribui para a resolução de problemas comuns: das comunidades, mas também das próprias escolas.

Foi neste ambiente de formação que surgiu o projecto “Onde está o carteiro?”, ainda no decurso do desenvolvimento do 1º Módulo da acção, o que, quanto a nós, assinalava, de forma significativa, a presença dos problemas da prática (da escola e dos contextos) e a sua abordagem, num processo de formalização do conhecimento, susceptível, por sua vez, de desencadear novas acções. Tornou-se claro, pois, um desenvolvimento da acção de acordo com a lógica que tínhamos enunciado.

Tendo como pano de fundo os princípios, objectivos e metodologia do Projecto das Escolas Isoladas: de Obstáculo a Recurso, entretanto já sistematizados em documento (ICE, 1992), o colectivo em formação fez dum problema local um projecto.

Eis o problema:

*“Deixou de haver carteiro nas freguesias do concelho de Monforte (nomeadamente Assumar, Santo Aleixo e Vaiamonte - escolas que, na altura, estavam envolvidas no Projecto).*

*Havia dois carteiros no concelho de Monforte, um para a sede do concelho e outro para as freguesias. O carteiro que servia as freguesias rurais reformou-se e os C.T.T. não o substituíram.*

*Este problema ‘chegou’ à Escola do modo seguinte:*

*- Dois dos alunos da Escola eram filhos da funcionária do posto dos C.T.T. de Santo Aleixo e davam conta deste problema;*

*- Existência de filas de pessoas no posto dos C.T.T. de Santo Aleixo a perguntar por cartas;*

*- Demoras excessivas na entrega das cartas.*

(Valente e Correia, 1995, p.2)

Pode dizer-se que a primeira circunstância relativa à forma como o problema “chegou à escola” corrobora a consideração de que os alunos são, efectivamente, e de modo muito concreto, a comunidade dentro da escola, de acordo com Rui Canário.

Do ponto de vista dos professores era patente a pluralidade de dimensões do problema e, sobretudo, o carácter profundamente intrincado das mesmas. Parecia, pois, bastante claro que

os problemas (de isolamento) da escola não eram mais do que elementos de uma constelação muito mais abrangente de problemas que afectam as escolas em meio rural.

Assim, a correspondência escolar e o envolvimento comunitário, metodologia e estratégia que, como vimos atrás, se apontavam como dimensões a privilegiar para a aproximação entre escolas e as suas próprias comunidades, pareciam surgir já com um sentido mais forte de intervenção local.

Em primeiro lugar, o “Projecto de Correspondência Escolar”, envolvendo os alunos das diferentes escolas, tinha como objectivo “constatar a dimensão nos atrasos na entrega de correspondência” (Valente e Correia, 1995), ou seja, de objectivar (e concretizar junto das crianças) a situação problemática. Em segundo lugar, o envolvimento comunitário aconteceu em diferentes momentos no sentido de esclarecer a dimensão do problema, através de inquérito, por um lado e, por outro, do acordar de estratégias conjuntas entre a escola e a comunidade para lhes procurar reagir. Por último, os “Encontros”, no decurso do trabalho em torno do problema, funcionaram como mecanismos de socialização e partilha da informação recolhida, de análise do problema e de perspetivação de soluções:

*“Num dos Encontros, surgiu a ideia de fazer manifestações nas localidades para sensibilizar para o problema da falta de carteiro” (Valente e Correia, 1995, p2)*

Para sermos mais precisos, talvez possamos referir que a aproximação entre escolas, professores, alunos e aldeias se fez na vivência e detecção de um problema comum entre elas e na procura, em conjugação de esforços, de soluções para o mesmo. A escola transformou-se em “porta voz do sentir da população” tendo “ficado demonstrado o significado que uma escola pode ter numa população por mais pequena e envelhecida que ela seja” conforme reconheceu mais tarde, em trabalho de pesquisa, um dos professores envolvidos no projecto (Mourato, 2000).

Pode, de certa forma, afirmar-se que a lógica de acção educativa e pedagógica (e de intervenção social) que se vislumbra neste pequeno projecto, surgida na confluência de um

trabalho de formação mais sistemático, da afirmação das bases programáticas do projecto das escolas isoladas e de uma atenção permanente às questões do meio local (das aldeias em que se situam as escolas), contribui decisivamente para a criação de uma marca identitária inicial nesta região do projecto. Como veremos, internamente, ela torna-se recorrente em vários momentos do desenvolvimento do projecto e funciona como inspiração para “atacar” problemas – tanto da escola como da comunidade – que posteriormente emergem e se equacionam. Mas também no exterior – incluindo as outras regiões do projecto – “o carteiro” é considerado um exemplo de uma modalidade de intervenção sócio-educativa, que ajudou a dar visibilidade à região do Nordeste Alentejano (D’Espiney, 1994; Abrantes, 1995; Canário, 1996). Como seria de esperar, este reconhecimento exterior contribuiu (e contribui) para reforçar a identificação no interior do projecto com uma determinada forma de intervenção.

Nasce, assim, um fio condutor para intervenções posteriores, onde as parcerias se tendem a assumir não apenas como meios para organizar encontros, mas para contribuir para resolver problemas locais que não apenas da escola. Abria-se o campo a uma forma de perspectivar e enfrentar a situação do isolamento das escolas como uma das faces, entre muitas outras, de um problema mais abrangente e complexo como é o do isolamento e da periferação das próprias comunidades, marcadas pelo fenómeno do envelhecimento populacional, da perda de vitalidade e dinamismo social, dos problemas de educação e do emprego, da crise de identidade, etc...

Julgamos que de tal forma assim foi que ainda no final desse ano lectivo, e a culminar o trabalho de formação, seriam dados os primeiros passos para a concepção, construção e formalização do “Projecto de Zona Velhos são os Trapos”. Assim, mais do que em projectos de escola, o trabalho centrar-se-ia na concepção e elaboração de um projecto comum aos núcleos do grupo inicial de Monforte e ao alargamento entretanto concretizado a outros concelhos

A intervenção à procura do carteiro tinha revelado os idosos como os principais parceiros e interlocutores em meio local. Esta camada etária era, de resto, a principal afectada pela

distribuição irregular (ou ausência de distribuição) de correio. Como na altura diria um dos idosos:

*“É à escola e aos professores que nós devemos a resolução deste grave problema, porque como é que as pessoas que, como eu, vivem exclusivamente das nossas pequenas reformas nos podíamos deslocar a Monforte para as receber?” (In, Mourato, 2000, p.67)*

Por isso o problema social do envelhecimento populacional destacava-se na globalidade dos problemas das aldeias. Assim, encarou-se este problema na mesma lógica de fazer dos pretensos obstáculos pontos de entrada (ou recursos) indutores de projectos. A principal finalidade “passou pela valorização e rentabilização dos saberes dos idosos e simultaneamente a promoção social dos mesmos em colaboração com as instituições (...) e comunidades locais, considerando que nestas comunidades os idosos são fiéis portadores da cultura local, que dão sentido e identidade a estas pequenas comunidades”(Projecto “Velhos são os Trapos”).

No projecto consensualizado e concebido como proposta aberta, “fio condutor” da intervenção ou instrumento agregador de soluções construídas pelos professores e outros actores, tornava-se bem explícita e intencional a associação da escola a outras estruturas locais – nomeadamente de atendimento e acolhimento de idosos. O propósito era o de mudar as práticas escolares e pedagógicas, é certo, mas num quadro mais abrangente e de compromisso com a procura conjunta de soluções para os problemas locais.

### **Um projecto de zona e subprojectos locais**

Diversas notícias dessa altura, tanto em órgãos de comunicação nacionais, como regionais ou locais, destacavam as experiências que as escolas (ou pólos de EBIs) – iniciaram, tendo como referências as linhas orientadoras do Projecto “Velhos são os Trapos”. Sublinhavam, por um lado, como a “situação de duplo envelhecimento da população” conduziu à orientação do “projecto para a valorização da função social dos idosos”. Referiam-se, por outro lado, à tentativa da escola em contribuir para a

construção de soluções que o problema do envelhecimento implica sem se substituir a outras instituições a nível local – uma intenção declarada do projecto – e, por outro, à “metodologia seguida”. Esta, escrevia-se então, “privilegia a criação de novos espaços curriculares sustentados por um processo de formação e intercâmbio dos próprios professores”. Estes pressupostos sócio-pedagógicos de intervenção foram normalmente acompanhados por reportagens com algum detalhe sobre as actividades em curso.

A metodologia de intervenção seguida pelo projecto retira, de alguma forma, primazia aos designados “Dias Diferentes”, cuja preparação, organização e realização constituía, noutras regiões do Projecto das Escolas Isoladas, o centro do desenvolvimento da proposta de intervenção. A designação que aqui se generaliza é a do “Encontro de Escolas” mais do que de “Dia Diferente” para aludir a eventos onde se promovem trocas e exploração/rentabilização de materiais recolhidos ou produzidos, fazendo intervir em *ateliers* ao vivo elementos da comunidade. Por isso mesmo é o andamento dos subprojectos, a implicação dos professores e alunos que visa desenvolver, a natureza e intensidade do envolvimento comunitário que se intentam promover e que determinam a oportunidade para a ocorrência de Encontros.

Mas se aqueles subprojectos são os primeiros que traduziram a proposta genérica de trabalho com os idosos, ao longo de 1993/94 outros subprojectos surgem. Nalguns casos prosseguindo a perspectiva de valorização dos seus saberes, noutros colocando claramente a tónica na tentativa de contribuir para ajudar a solucionar os seus problemas.

Foi assim que, em Ouguela, no concelho de Campo Maior, se procurou direccionar a intervenção no interior do Projecto Velhos são os Trapos, para problemas reais da população local e, especificamente, dos idosos. Era um subprojecto de construção de um “Centro de Convívio” na aldeia. Assim apelidaram a intenção global que primeiramente emergiu. Para além de outros objectivos, destacava-se o de “construir e fazer evoluir, de forma participada, um Centro de Convívio numa das salas da Escola”. Nessa altura Ouguela ainda tinha 10 alunos (e pouco mais de 100 habitantes) mas já

dispensava uma das duas salas de aula que constituíam a escola.

Pelo meio da ideia de Projecto, sob o impulso da escola, foi criado o GUDO – Gerações Unidas para o Desenvolvimento de Ouguela – integrado pelo professor, representante dos alunos, agricultores, representante da Junta de Freguesia, empregado da mesma Junta e, claro está, reformados, com a finalidade central de o dinamizarem e desenvolverem.

De viva voz, um dos principais impulsionadores locais deste projecto, diria:

*“Então foi um projecto iniciado em 93/94. Estava connosco o Sr. Prof. Francisco Clérigo, foi por sua iniciativa que ele nos convidou para pegarmos neste projecto. Na altura fui o segundo que entrei no grupo e fui considerado como presidente a convidar os outros membros, onde compareciam... estava um representante da escola, estava um representante dos idosos e estavam um representante da população. Fomos nós o grupo. E nós como nos interessámos pelo projecto fizemos logo a reunião convidámos logo outros e aprovámos logo que era um projecto ambicioso e abraçámo-lo logo com as duas mãos porque era coisa que não poderia ser desperdiçada. Há uma para a escola em segundo o apoio para os idosos que muito necessitavam e que não tinham outra coisa se não o que vinha de Campo Maior. É isso!”*  
(Nota de campo do autor apoiada em vídeo – 25-06-01)

Há, claramente, a identificação de um caminho que, aberto pela escola, mobilizou actores e estruturas locais, como que restituindo a esperança de inflexão de um outro rumo mais previsível e sem retorno quase inexoravelmente conducente à desertificação do lugar.

Ouguela e Degolados são dois lugares do Concelho de Campo Maior que entraram na rede de projectos ao mesmo tempo. O Encontro entre eles tornou-se frequente, assim como a aproximação das intenções dos seus projectos. O intercâmbio entre as duas escolas foi configurando e reconfigurando cada uma delas e as modalidades de trabalho em comum. O processo de preparação, organização e realização dos Encontros propiciou o conhecimento e a análise recíproca do funcionamento e da dinâmica destas pequenas estruturas escolares, disseminando e socializando ideias e práticas, dando, efectivamente, substância a uma rede.

Uma finalidade explícita de “criar formas de participação social por parte das pessoas mais velhas”, “estabelecendo relações entre a

escola e o Centro de Dia”, esteve na origem da recuperação, entre outras manifestações populares igualmente “reeditadas”, da tradicional procissão de Santa Bárbara. A última realização remontava ao tempo em que a actividade mineira era a principal ocupação dos aldeãos, havia precisamente 50 anos. O Padre local foi um dos protagonistas do Projecto da Escola. Um trabalho de animação do Centro de Dia descobre-se nas intenções do projecto, pela acção das crianças, dos professores e da escola, que é também um meio privilegiado de acesso aos problemas locais, não só dos idosos como de toda a comunidade. E, assim, os projectos fizeram emergir e desenvolver um trabalho em rede.

## Uma intervenção crescentemente em rede

À construção da rede por esta via acresce, noutros casos, o envolvimento mais explícito das autarquias. Em Nisa, a associação da Câmara Municipal ao ICE, inscreve-se no propósito mais abrangente de tornar a intervenção num processo e num produto da construção e do desenvolvimento de parcerias em contexto local. Visando implicar todas as escolas do concelho, tal intenção parecia integrar e prolongar uma opção de fundo por intervir, consciente e deliberadamente no campo do ensino e da educação. O projecto surgia como mais uma hipótese de animação pedagógica ao nível do concelho a par, ou reforçando e completando, serviços já prestados através de técnicos e profissionais da autarquia, designadamente no campo da animação desportiva, musical ou da iniciação a uma língua estrangeira. A casa da cultura, a biblioteca e a mediateca, entre outras estruturas, ajudavam à configuração de um quadro municipal, no plano do ensino e da educação, assumidamente como dimensão relevante das acções e políticas municipais. O objectivo era manifestamente o de conferir visibilidade à questão educativa, particularmente quando se sentem as ameaças às pequenas escolas.

As referências para o trabalho ou uma espécie de introdução aos princípios e às práticas do projecto surgem como motivos para a realização de encontros interconcelhios, nesta fase do desenvolvimento do projecto quando

eram seis os concelhos envolvidos – Monforte, Arronches, Campo Maior, Nisa, Crato e Portalegre. Depois de num primeiro momento os Encontros terem funcionado como uma forma de socializar problemas no interior de um mesmo concelho como foi o caso de Monforte – e depois em Campo Maior – havia, nesta altura, uma intenção mais declarada de, ao ritmo de cada escola, fazer do Encontro uma forma de ampliação de uma rede de escolas e de projectos.

### Aprender a partir de problemas locais

A introdução da dimensão de intercâmbio transfronteiriço e o alargamento da intervenção a outros concelhos, a procura de integração e de potenciação de dinâmicas em curso, originaram a reformulação do projecto de zona, passando a ser designado por “Comunidades Educativas em Rede”. Prosseguindo na linha de intervenção do “Velhos são os Trapos” procurou-se abranger outros sectores da população e áreas de intervenção que vão para além das que dizem mais especificamente respeito aos idosos. É decididamente o problema do isolamento das comunidades, e não apenas a situação de isolamento dos idosos em relação à população em geral, que passa a fazer parte das preocupações de intervenção comunitária. Ao mesmo tempo valorizou-se uma estratégia de trabalho em que se pretendia que aquela intervenção constituísse um elemento fundamental de estruturação e organização do trabalho pedagógico:

*(...) procura-se desenvolver um processo pautado pela ideia de rede (escolas, professores, alunos, comunidades), que o isolamento favorece e estimula, cruzando-se propósitos e práticas que visam, simultaneamente, a mudança a escola e a transformação dos contextos em que as mesmas se inserem. A animação pedagógica tende, assim, a confundir-se com a animação comunitária e mesmo com a participação da escola no desenvolvimento local, assumindo a intervenção características de uma acção educativa global e integrada. (Projecto “Comunidades Educativas em Rede”)*

A preocupação pelo reforço das questões da produção de saberes (ou da formação), de alunos e de professores neste contexto é uma consequência lógica desta intencionalidade. A rede, considera-se, alarga, em número e em qualidade, as possibilidades e oportunidades de

aprendizagem, ou diversifica as fontes do currículo e o universo de pontos de apoio ou de ocasiões para desenvolver “experiências de aprendizagem” para utilizar, possivelmente, uma noção social (e mais actual) do currículo. A intenção reforçada e explícita do projecto é, a partir de então, a de que a aprendizagem e a formação – de alunos e de professores – seja potencializada pela intervenção comunitária, susceptível de contribuir para resolver problemas locais. A “relocalização” da escola que se advoga no projecto assume, em torno destes pressupostos, todo o seu significado.

Contudo, o ano de 1995/96 tem a caracterizá-lo novas entradas de professores e de educadores e há como que um desviar das intenções do projecto de zona, ou um refazer de objectivos face à iniciação dos novos elementos à “ideia” (e à prática) do projecto: “Há escolas que não estão por dentro dos objectivos do Projecto” (Relatório síntese da equipa de apoio – 1º Trimestre de 1995/96). As simples recolhas ou um interesse apenas curioso e pontual pelo que é ou que ocorre na comunidade, fazem alguns dos “projectos” locais. Muitos dos objectivos são difusos, remetendo meramente para “temas” de estudo, parecendo, nalguns casos, evitar-se declaradamente os problemas.

Por exemplo, em relação ao que era uma das principais metas do novo projecto de zona, as produções dos alunos, em muito casos não eram visíveis. E, mesmo noutros, onde era suposto tal estar a acontecer, havia dúvidas.

*“O trabalho proporcionado ou da autoria dos alunos não é muito visível, ou seja, não se sabe muito bem qual o papel das crianças no contexto do projecto. Era importante ler textos ou trabalhos das crianças sobre as actividades desenvolvidas (acredita-se que existam)”.*  
(Notas síntese da equipa – 1º Trimestre de 1995/96)

Havia uma atitude crítica forte que parece ter posto a equipa de apoio de sobreaviso. Esta reflexão provocou, aparentemente, o desânimo nalguns casos: “Parecem evidentes as dificuldades que o Projecto está a encontrar nestas escolas. Importa ponderar as vantagens e as desvantagens de se continuar a investir, pelo menos com algumas das professoras”. Noutros terá, porventura, contribuído para reconduzir o trabalho de acompanhamento em torno de uma estratégia mais eficiente tendo em conta as novas orientações do projecto de zona,

por exemplo: “apostar nas produções e publicações que envolvam, sempre que possível, o conjunto das duas escolas e do jardim”, em relação a escolas que têm um projecto local conjunto, apoiando-se e reforçando algumas situações de intervenção mais próximas daquelas orientações; “trazer” a Escola para o núcleo de escolas onde melhor se trabalha no âmbito do projecto de zona”.

É que, ainda assim, registam-se casos onde a tónica parece ser mais consentânea com as grandes finalidades que então se tinham consensualizado para o Projecto de Zona. Aí se parece descobrir a força e o sentido para prosseguir. Em relação a Degolados, no concelho de Campo Maior, escreve-se:

*“O problema, surgido já há algum tempo, da necessidade de um Jardim de Infância, tornou-se a aposta de trabalho da Escola de Degolados. Até ao momento a escola já desenvolveu algum trabalho no âmbito do seu sub-projecto local. A saber:*

*- Realizou reuniões com os pais para negociação e aprovação do projecto.*

*- Contactou com a restante comunidade e comunicou os objectivos a que se propõe.*

*- Contactou com os órgãos autárquicos (Câmara Municipal e Junta de Freguesia)*

*- Realizou um questionário junto da população*

*- Fez o levantamento da população em idade pré-escolar” (Notas síntese da equipa – 1º Trimestre de 1995/96)*

Está subjacente à intervenção a tentativa de contribuir para solucionar um problema local e, tanto ou mais importante do que isso, numa postura de mobilização de parceiros a nível local, nomeadamente pais e autarcas. O trabalho com as crianças, o seu envolvimento, com o intuito de fazer dessa mobilização oportunidades de aprendizagem, faziam esperar que o currículo fosse objecto de novas formas de gestão e de desenvolvimento neste subprojecto local.

Em Ouguela, no mesmo concelho, apesar da mudança do professor, que tinha sido um dos principais dinamizadores e municidores do projecto do “Centro Comunitário”, havia uma continuidade e projecção do trabalho anterior. Numa nota síntese de 13 de Dezembro de 1995 acrescenta-se:

*“- O computador do Centro Comunitário é utilizado também por jovens de Ouguela que aí passam trabalhos.*

*- A professora Justina informou que jovens da comunidade a têm acompanhado de perto na preparação*

*da festa de Natal, mostrando-se bastante agradada com a relação estabelecida entre a comunidade e a escola.”*

Tal constatação parece corroborar a dimensão comunitária do Centro como serviço “multiusos” ou multifuncional que, de acordo com a intenção inicial, serve jovens, adultos e idosos.

Em Alpalhão, no Concelho de Nisa, no projecto do Museu Local, que começou a ganhar força a partir da reunião de parceiros, em Março de 1995, explicita-se a sua “criação e dinamização a partir da escola”. O reconhecimento de algumas destas potencialidades que as actividades em curso nesta escola levam a que se opte na estratégia de acompanhamento por “reforçar a tendência, agora manifestada, para apostar nas produções dos alunos”.

Em parte devido a este contexto, mas também, supostamente, por recuperação de alguns dos princípios que presidiram ao “Projecto onde está o Carteiro?”, também Assumar, no concelho de Monforte, inflecte a sua proposta de trabalho inicial. De um simples trabalho de recolha evolui-se para compromisso maior: transformar a velha escola abandonada, na outra ponta da aldeia, num Centro de Convívio para a 3ª Idade. Do lado do currículo e da tentativa de aprender a partir de problemas locais o “contágio” é de Degolados, no concelho de Campo Maior. Trata-se de uma das consequências positivas das sessões de formação, normalmente funcionando como oficinas pedagógicas.

Julgamos que também neste caso são visíveis as consequências de um funcionamento em rede e particularmente, na situação em causa, das consequências dos encontros de escolas, onde as problemáticas dos projectos continuam a ser divulgadas, traduzidas em actividades diversificadas ou, especificamente, na estruturação de ateliers. A rede que o projecto de zona pretende lançar, encontrando nela a sua razão de ser, parece desenrolar-se ou notar-se, pelo menos, em três dimensões: nas sessões de trabalho de formação, nomeadamente oficinas pedagógicas, círculos de estudos, encontros de professores (inclusivamente com os colegas espanhóis); encontros de alunos, principalmente no que especificamente diz respeito ao trabalho sobre e à divulgação de aspectos de

desenvolvimento dos projectos locais, desencadeando a partilha pelos alunos que se estende aos professores; e, finalmente, no trabalho de acompanhamento da equipa de apoio, multiplicado pelas suas diferentes facetas – circulação de informação, sugestões e propostas de trabalho, apoio metodológico à organização e realização de actividades, etc.

Assim, se, pelo meio, havia escolas cuja animação pedagógica acontecia pontualmente, graças ora a um mero “estudo do meio”, ora à participação em encontros na rede de escolas como hospedeiras ou visitantes, ora, ainda, à participação na correspondência escolar e actividades de encontro com os colégios espanhóis, era possível registar a constatação em alguns casos, pela parte da equipa de apoio, da forma aparentemente mais sistemática de instituir os alunos em produtores dos seus saberes ou de promover a divulgação desses saberes por eles mesmos.

Constatava-se, também a dupla (ou plural) dimensão da divulgação do trabalho pelas crianças: a do seu significado pedagógico-didáctico (do acto de divulgar mas também do processo que o precedeu) e do seu pendor de intervenção cívica, pela socialização dos problemas e da procura partilhada – pelo incremento de parcerias – de construção de soluções.

## O reforço da ideia de globalização da acção educativa

A evolução que vimos descrevendo foi dando corpo e substância à ideia de fundo, por parte da equipa de apoio, de que estávamos, cada vez mais, perante um problema social, com a conotação globalizante que o conceito pode ter. Muito mais, portanto, do que um mero problema escolar ou educativo, revelava-se, na intervenção, a pluridimensionalidade dos problemas das comunidades rurais.

Um trabalho permanente de reflexão e de análise conduziu, pois, a uma redefinição ou ao reforço de alguns princípios da intervenção sócio-educativa, a partir daquele problema social. Na origem e no desenrolar daquela reflexão pontuaram vários factores.

Em primeiro lugar, o acompanhamento do trabalho no terreno e a necessidade de, permanentemente, o reorientar ou

reencaminhar; em segundo lugar, as finalidades, os princípios e objectivos, o faseamento da intervenção do Projecto a nível nacional e a análise conjunta feita com outras equipas regionais; em terceiro lugar, a procura por construir e fixar uma identidade, tanto para dentro da Região do Nordeste Alentejano do Projecto das Escolas Isoladas, como no quadro do projecto a nível nacional como, ainda, para fora deste “universo”, tendo por referência a distinção com outras intervenções a nível local, regional ou nacional; por último, a necessidade de comunicar e divulgar a experiência global do projecto em diferentes contextos.

Nessas comunicações, parecia-nos que fazia cada vez mais sentido enunciar uma perspectiva de formação, ou de intervenção sócio-educativa como processo de formação que, simultaneamente, pode desencadear um ambiente formativo para professores, alunos e outros membros da comunidade. Constituía, em nosso entender, uma resposta, a maior parte das vezes de modo informal, à situação complexa do desfavor social das comunidades que adquiria a configuração de uma globalização educativa.

A explicitação desta ideia pode ser feita a partir de um texto da equipa inserido na Revista Aprender, sobre o desenvolvimento da intervenção no concelho de Nisa:

*“Partindo dos problemas da escola e do mundo rural, como problemas sociais, rege-se por princípios de globalização da acção educativa, procurando integrar o trabalho sócio-educativo: promovendo a participação social útil de idosos e a mobilização de actores e de associações locais, por exemplo no projecto de criação de um “museu local”; o trabalho pedagógico: diversificando as fontes do currículo e as oportunidades de aprendizagem pela abordagem dos saberes e dos problemas locais, promovendo o confronto da cultura escolar com a cultura local; a animação e o desenvolvimento local: quando é a escola a promover iniciativas como os encontros de alunos e de professores, mostras ou exposições, ou quando se associa a outras iniciativas quer da autarquia ou de outras estruturas e entidades locais, ou, ainda, quando é a escola a desencadear as parcerias para uma candidatura ao programa “leader” (no museu local) ou para uma candidatura ao programa Ciência Viva (com a Escola Profissional local)” (Amiguinho et al, 1999, p. )*

Com frequência se reconheciam as dificuldades próprias de uma actuação conjugada em torno dos três vectores – o trabalho sócio-educativo, o trabalho pedagógico e a animação/desenvolvimento local. Tal não significou, porém, mesmo valorizando mais uma

outra vertente, que a lógica de globalização da acção educativa não fosse sendo mais ou menos apropriada e desenvolvida pelos professores no terreno.

Comunicações mais recentes dão conta disso, mas também o atestam alguns dos trabalhos de alunos:

*Urna, 20 de Janeiro de 1998 Tempo: muito frio, sol...*

*Texto: A história da Cantina*

*No ano de 1997, nas férias da Páscoa, alguns dos nossos pais vieram à nossa Escola fazer a nossa Cantina. Porque alguns meninos que vinham de Santiago comiam na rua à chuva e ao frio...*

*No dia da inauguração da Cantina as professoras convidaram algumas pessoas. Exemplos: Padre Marcelino, a Irmã, as mães de alguns meninos, o senhor Vereador da Educação, o senhor Presidente da Escola Superior de Educação, o senhor Professor Amândio...*

*No dia 23 de Setembro começaram a servir almoços. Quem serve os almoços é o Centro Social de Santiago.*

*Ainda no ano de 1997 pagava-se 250\$00.*

*No ano de 1998 o preço da comida da Cantina aumentou 30 escudos e passou a pagar-se 280\$00. Mas também a comida passou a ser melhor.*

*A comida que comemos continua a ser das Irmãs do Centro. Agora alguns meninos tiveram subsídio e só pagam 47\$50. Nós gostamos muito de comer na Cantina e agora comem lá muitos meninos.*

*Nós comemos: feijoada, peixe com arroz, empadão, sopa de hortalíça, batatas fritas com ovo estrelado, bife com batatas, frango com batatas, etc. A fruta é: laranjas, bananas, pêssegos, maçã e doces. Comem lá na Cantina à volta de 23 meninos.*

*Cristina, Vera, Joana, Tânia*

*Escola de Urna*

Fazendo da produção textual das crianças, enquanto elemento chave do trabalho pedagógico-didáctico, uma peça fundamental da reconstituição da memória da intervenção – neste caso de um projecto específico – revelam-se as outras dimensões do triângulo da acção sócio-educativa, num processo de envolvimento comunitário. O trabalho dos pais, a que as crianças aludem, corresponde ao culminar de compromissos assumidos em várias reuniões com pais e representantes dos alunos (ou com alunos e representantes dos pais), na sequência de plenários de crianças, como quota parte acrescida à oferta de materiais de construção pela autarquia<sup>3</sup>, como podemos deduzir das informações contidas nas notas síntese da equipa de coordenação e de apoio. Tal facto representa, por outro lado, a consciencialização de que a escola é uma instituição e um espaço que suscita

a atenção das famílias, como outros equipamentos locais, tornando-se a escola “na sua” escola ou na escola da aldeia, numa aparente mudança de representações sobre a escola, “localizando-a”, também, por esta via.

Desta intenção enunciada pela escrita dos alunos se encontram ecos de concretização noutros projectos em variados documentos, dos quais se destacam imagens vídeo. No caso de Alpalhão contém a identificação avô-neto como ponto de entrada para o trabalho de inquérito que depois se alarga a outras crianças. Igualmente dão nota da genuinidade dos testemunhos (de surpresa pelo interesse da escola e das crianças), da autenticidade das descrições dos espaços e dos objectos e da clarificação do seu uso. De um tempo em que uma economia de subsistência ou do trabalho assalariado pago a jornas baixas reduzia o número de objectos e privilegiava a sua utilidade mais estrita em detrimento da decoração (que o valor simbólico actual lhe acabaria por conferir mais explicitamente). A natureza das relações sociais de produção é, de resto, frequentemente invocada, associada às características e finalidade dos espaços e utilidade dos objectos.

Eis o registo do início de um dos dias de trabalho de campo no estudo da cozinha tradicional:

Com um sorriso aberto e um agrado propositadamente mal disfarçado a avó recebe os meninos com a neta “à cabeça”:

“- Façam favor de entrar!”

Depois das apresentações breves e do registo do nome da rua, de forma espontânea prossegue:

*“- Um lavatório para lavar a cara e as mãos, pois não tínhamos casa de banho. Uma sertã para fazer as migas. As cadeiras para sentar. A “buraca” para deitar a cinza.”*

*As imagens mostram os parques haveres mas também o seu forte sentido utilitário presente até na arrumação dos mesmos.*

*A neta inicia as perguntas:*

*“- Avó para que servia aquilo?”*

*Tratava-se de um velho moinho manual de café que a avó apresentou segurando-o numa das mãos, imitando gestos há muito não repetidos mas sem estarem esquecidos, enquanto a neta se agarrava ao outro dos seus braços com um ar meio envergonhado, mas esclarecedoramente carinhoso e de reconhecimento pelo saber da sua avó.*

(Notas do autor do registo vídeo de Alpalhão nº 6, de 8 e 9 de Fevereiro de 1998)

Na descrição e análise que as professoras e educadora de Santo Aleixo fazem do Projecto sobre Os Bonecos de Santo Aleixo abordam o impacto do mesmo, de acordo com uma grelha de leitura da intervenção, pautada pela ideia da globalização da acção educativa, conforme à dupla perspectiva atrás enunciada: a dos actores e das vertentes de trabalho. Se no trabalho sócio-educativo se enquadram os inquéritos à população, as saídas de campo, os muitos depoimentos, entrevistas e demonstrações dos avós e os contactos institucionais com as mais diversas entidades, no trabalho pedagógico surge, novamente, a produção textual.

Sobre a animação e o desenvolvimento local são feitas alusões a exposições, mas sobretudo à intenção da preparação de uma oficina de marionetas aberta à comunidade e a outras escolas do projecto. Aos olhos das professoras e educadoras afigurava-se como o corolário lógico do trabalho desenvolvido. O tempo restante nesse ano lectivo não permitiu concretizar tal iniciativa. Mas, dada a feliz circunstância de no ano seguinte se ter mantido praticamente intacta a equipa de professoras e educadora na aldeia, esta intenção converter-se-ia no móbil do projecto do ano seguinte. A criação desse serviço local seria também o ensejo para diversificar as modalidades e as áreas de abrangência do trabalho pedagógico.

### **Projectos como propostas de criação de serviços e equipamentos comunitários – síntese de uma intervenção de 10 anos?**

Tratava-se, na essência, de uma ideia – cruzando vários projectos – que acompanhou o desenvolvimento da intervenção ao longo da maior parte do tempo, excepção feita, talvez, ao seu arranque. Referimo-nos à “ideia” mas também à “prática”. Parece, no entanto, que ambas ganharam novo fôlego ou que reuniram, com o tempo, as condições mais adequadas ao seu incremento, especialmente nas iniciativas mais recentes do projecto. A ser assim, reafirma-se a necessária condição de que é a média e a longa duração que permite que as inovações ganhem sentido, um rumo, se consolidem e

produzam resultados de mais amplo impacto local.

A elas chega-se, aparentemente, no caso vertente, como corolário de um percurso de intervenção comunitária mais finalizado e/ou pelo confronto mais ou menos assumido, de um ponto de vista pedagógico, entre a cultura escolar e a cultura local.

### **A Oficina de Marionetas de Santo Aleixo**

A pretensão de ajudar a criar uma Oficina de Marionetas em Santo Aleixo no concelho de Monforte – colocando-se, então, o problema nestes termos – é, provavelmente, um destes exemplos mais paradigmáticos. A ideia de inquirir no meio local e abordar pedagogicamente esta importante tradição de teatro popular de marionetas, promovendo-a como valor local, remonta à Oficina Pedagógica ou de Formação, de Março de 1992. Era um dos temas sinalizados a incluir na animação de um dos *ateliers* para um “dia diferente”. Mas, provavelmente, foi preciso percorrer mais alguns anos de projectos, de altos e baixos na prossecução das suas finalidades, que terão, porventura, contribuído para sedimentar um fundo de envolvimento pedagógico e de trabalho com a comunidade, onde os idosos se transformaram num elemento chave.

Foram, pois, os idosos que em 1998/99 reagiram à forma mais “erudita” da representação dos Bonecos, já que eram eles que transportavam consigo as componentes da tradição e da cultura local que possibilitaram o reconhecimento da autenticidade e da fidelidade dos artefactos, dos actos e das manifestações que deram substância a essa cultura. Nessa condição foram os idosos, também, os informantes privilegiados no trabalho de pesquisa que fez com que nesse ano as actividades da escola tivessem dado origem a uma monografia da aldeia editada pela autarquia, num claro reconhecimento desta do trabalho dos professores, levando-a a custear o espectáculo dos Bonecos, como prova desse reconhecimento.

A parceria entre Escola e Autarquia no concretizar de um projecto está expressa nesta nota:

*“Demos conta às Prof<sup>as</sup> que, perante as informações que levámos ao presidente, este manifestou inteira disponibilidade para a montagem temporária ou permanente de uma oficina/atelier sobre marionetas.*

*Foi aí que as professoras aproveitaram para expor o que tinham pensado trabalhar neste ano e que passava, efectivamente, por essa oficina de demonstração/manipulação de marionetas, a pôr em funcionamento ao longo de todo o ano lectivo.*

*Sugerimos que essa oficina poderia servir não apenas as crianças de Santo Aleixo, mas também os adultos e particularmente as avós que tinham colaborado com a escola, durante o ano lectivo anterior. Os convites à participação poderiam ser dirigidos a outras escolas transformando-se Santo Aleixo numa espécie de capital de marionetas dentro do projecto (mas também com outras escolas do concelho e do agrupamento de Monforte).*

*Concordaram e avançaram (pela voz da educadora) com a hipótese de fazer do Centro Cultural, em frente da escola, a sede desta “movimentação” local, em torno das marionetas, principalmente porque isso permitira uma maior participação da população. Aproveitaram para esclarecer que pretendiam encerrar o ano lectivo com uma oficina sobre os Bonecos locais, apesar das dificuldades entretanto levantadas pela indisponibilidade do bonecreiro da Orada, face ao facto de considerar que os Bonecos de Santo Aleixo só tinham o nome. Os Bonecos de Santo Aleixo seriam, assim, o ponto de partida e igualmente o ponto de chegada, em sessão de final de ano, participada na sua dinamização pelas crianças e pelas gentes locais”. (Nota de campo do autor de 20 de Novembro de 2000)*

Ao dicionário, a aguardar, actualmente, edição pela Câmara Municipal, juntou-se a “História dos Bonecos” dita e ilustrada pelas crianças e escrita pela educadora, entretanto já editada. Nesta presença na escola, tomámos conhecimento da intenção de visitar o Cendrev a fim de abordar com as crianças o lugar que os Bonecos ocupam na actividade desta companhia profissional, sediada em Évora. Tratava-se de prosseguir a outra dimensão do trabalho, ou seja, a de procurar saber mais sobre os Bonecos. Propusemos que fizessem uma reportagem fotográfica digital.

Seria apresentada mais tarde em sessão para a qual se convidaram avós e avós. Alguns deles, convidados nessa mesma manhã por uma aluna, trocaram o sol da esquina da rua da escola pela sala de aula. Rapidamente venceram a expectativa inicial e quantas estórias contaram mais e quadras recitaram, à vista das fotografias de artefactos, retábulos, cenas e representações que lhes avivaram, emocionadamente, a memória!

*“(…) Tínhamos anteriormente conversado (com as professoras e educadora) sobre o facto de os avós se*

*colocarem habitualmente à distância sempre que havia actividades na escola. Pareciam mostrar curiosidade, mas olhavam de longe. Se passavam, refreavam o caminhar, quase parando, mas para prosseguir de novo, aparentando pensar, lá para com eles, que aquilo seria coisa não muito vulgar – das avós com as crianças na escola e com as professoras – mas, em qualquer dos casos, coisas para mulheres! (...)*

*Contudo, em relação “à escola de baixo”, estavam extremamente próximos, aglomerando-se à conversa, na curva do muro da escola ou na esquina das ruas contíguas, sendo a incidência dos raios de sol a determinar o “poiso”, a duração e a animação da conversa.*

*Tinha desafiado antes: e se um dia os chamássemos para dentro da sala? Que será que têm para contar, particularmente às crianças? De qualquer modo, reagindo positivamente à sugestão, (as professoras) lá dirigiram o convite aos avós mas não de forma “tão livre”: certificaram-se primeiramente que avós e avós é que poderiam vir à escola e endereçaram o convite a três avós e a três avós.*

*(...) como em muitas outras vezes, lá estavam, de novo, os avós à esquina. Desta vez, junto à mercearia, mesmo em frente à escola. Vieram quase todos os que estavam à esquina e a sala ficou bastante composta. Agora o número de homens, talvez uns oito, dobrava o das mulheres (...)*

*Não foram apenas os textos alusivos aos namoros e a formas de ociosidade e dichotes populares que foram referidos. Foi-se muito mais longe e estiveram presentes as difíceis condições de existência próprias daqueles tempos. Acabaram por caracterizar o ambiente social, político, económico e cultural da época. (Nota de campo do autor de 30 de Janeiro de 2001)*

Fazer fantoches às 4<sup>as</sup> Feiras, formando equipas mistas do Jardim de Infância com alunos do 1<sup>o</sup> Ciclo foi o passo dado, enquanto se aguardava que fossem reunidas as condições para fazer o espectáculo de marionetas por um grupo profissional. Tal viria a ocorrer em meados de Março:

*“Em meados de Março, integrada na planificação do trabalho que pretende culminar com a criação da oficina de marionetas, decorreu no Centro Cultural de Santo Aleixo uma representação deste grupo que integrava marionetas, fantoches e uma variedade de formas de representação, que do nosso ponto de vista situava as marionetas como uma forma por excelência de representação. Pareceu-nos que o espectáculo, carregado de mistério e de encanto, pretendia decompor e desvendar todo o processo subjacente à substância das marionetas e forma de as manipular.*

*Tratava-se de sensibilizar alunos e população para uma determinada forma de teatro de marionetas e de que Santo Aleixo tinha tradição. A câmara reconhecendo o interesse da iniciativa pagou o espectáculo sugerindo que a ele se associasse a escola de Assumar; o que acabou por acontecer.*

*A alegria de anfitriões e visitantes, tanto alunos como professores foi esfuziante, a que se associou uma*

participação, visivelmente também de satisfação, por parte das famílias e da comunidade.

*No espectáculo, para além do vereador, também esteve presente uma animadora da autarquia que me pareceu sensibilizada com o evento, reconhecendo a necessidade de lhe dar continuidade, na linha da criação da oficina e da continuidade da investigação local sobre os Bonecos, como era propósito da escola, mas de que ainda não tinha tido conhecimento por parte da autarquia.” (Nota de campo do autor, Janeiro de 2001)*

Posteriormente, a Autarquia assumiria a aquisição de um imóvel no centro da aldeia, destinando, após obras, um dos pisos para Centro de Convívio de Idosos, tendo outro como fim a instalação de um pequeno centro de artesanato local e a oficina/museu de marionetas. Havia indícios, mais uma vez, de uma intenção de associar no mesmo espaço valências diferenciadas com o objectivo de servir a população local.

Até final do ano lectivo foram realizadas duas oficinas de marionetas e fantoches, supervisionadas por actores de uma companhia profissional. Uma delas, à semelhança do primeiro espectáculo desse ano, teve a participação da escola de Assumar, igualmente do concelho de Monforte. No entanto, prosseguiram as “actividades às 4<sup>as</sup>” em que crianças do pré-escolar e do 1º ciclo, organizadas em grupos mistos, confeccionavam fantoches e construíaam textos e organizavam representações, potencializando as aprendizagens daquelas oficinas. Paralelamente, enquanto as crianças do pré-escolar organizaram e viram editado o seu livro sobre a História dos Bonecos, os seus colegas mais velhos, com o auxílio das suas professoras davam vida<sup>4</sup>, e deixavam pronto para edição, o seu dicionário. Todos estes materiais e produções foram fazendo crescer o espólio para a futura Oficina/Museu.

As expectativas de mobilidade da equipa de professoras e educadoras para 2001/2002 acabariam por se confirmar e apenas uma professora de apoio se manteve, dado importante para o evoluir do projecto. Mas a conjugação de vários factores parece ter contribuído para que o projecto prosseguisse. Assim, as nossas notas de Janeiro de 2002 dão conta do modo como i) a comunicação de início de ano lectivo, promovida pela antiga equipa de Santo Aleixo, foi reconhecida pela actual como uma forma de passar o testemunho; ii) a colocação pela

autarquia (ainda incompleta) do painel de azulejos sobre os Bonecos no pátio da escola; iii) a instalação, num dos pisos do edifício adquirido pela autarquia, do centro de convívio para idosos, decorrendo contactos para organização do 2º piso como espaço para a Oficina/ Museu de Marionetas e exposição de artesanato; iv) a representação de fantoches pelas mães das crianças do Jardim de Infância no Natal de 2001, se conjugaram para dar corpo ao projecto a promover pela actual equipa de professoras e educadora.

Numa simbiose entre envolvimento comunitário (sobretudo autárquico) e trabalho pedagógico quatro pontes resultam da reprojecção, a saber: a) a continuidade das pesquisas, nomeadamente através da visita ao Museu das Marionetas em Lisboa; b) a reabilitação das “actividades às 4<sup>as</sup>”, só que agora às 6<sup>as</sup>, com a participação dos avós para confecção de Bonecos e outros artefactos de acordo com a tradição local, e avós para a confecção de vestuário para os Bonecos; c) o prosseguir dos contactos com a Junta de Freguesia e Câmara Municipal, para instalação e transferência de espólio para a Oficina/Museu; d) a preparação de uma representação, cujos contornos estão em estudo mas com o propósito de rentabilizar o trabalho às 6<sup>as</sup>, a realizar já na oficina instalada.

## O Centro Multi-usos do Assumar

Os contornos de uma intervenção de matizes semelhantes, neste desembocar numa maior finalização comunitária das acções, podem igualmente ser assinalados ao cabo do percurso efectuado pela Escola e Centro de Recuperação de Menores da aldeia de Assumar, também no concelho de Monforte. No cruzamento do trabalho próprio com os idosos, especialmente no período que vai de 92/93 a 95/96, e das notícias e relatos mais circunstanciados do trabalho de Ouguela e Degolados – respectivamente com o Centro Comunitário e Pré-Primária – emerge a ideia da transformação da velha escola abandonada num Centro de Dia. Pelo meio ainda há outras intenções, nomeadamente, a da criação de um pequeno museu rural. Mas foi o Centro de Dia, inaugurado em Dezembro de 1998, que deu

visibilidade ao trabalho da escola e do centro tal como reconheceu o Presidente da Câmara:

*“A este propósito o presidente voltou a referir a maneira empenhada e decidida com que o procuravam no sentido de solucionar problemas relacionados com a criação do Centro de Dia, para cuja dinâmica deu o principal contributo.”* (Nota de campo do autor de 8 de Novembro de 2000)

Daqui, e fundamentalmente do trabalho que conjuntamente realizou com os professores, designadamente na procura de apoios e parceiros para a concretização do projecto, resultará o incitamento ao trabalho de instalação de uma biblioteca no Centro Cultural de Assumar. Admitiu também a possibilidade de mobilizar outros programas para a concretização daquele projecto:

*“Foi neste contexto que se referiu à necessidade de “encostar a ideia” à escola. Fê-lo na presunção de que aquele é também um serviço para a escola, e que esta pode ajudar a criar e a dinamizar para a comunidade. Voltou a mencionar o Centro de Dia como um bom exemplo de participação da escola e que, por isso, volta outra vez a propor à escola este trabalho. Deixa entender que se não se apoiasse na escola não teria mais ninguém em quem se apoiar. (...)”*

*O Presidente avançou que também em Monforte há um Programa de Luta contra a Pobreza ainda muito no seu início, mas, precisamente por isso, susceptível de mobilizar para esta questão da biblioteca. Considerou que é assim que as coisas se articulam e se devem desenvolver.* (Nota de campo do autor de 13 de Fevereiro de 2001)

No decurso da reunião aludiu-se a outras hipóteses para ocupação do espaço que não apenas o da Biblioteca. Talvez um Centro de Recursos, um Centro de Convívio ou um Centro Multi-usos. O que importa é que também isso passou a ser objecto do projecto, ou seja, a diversificação das características do serviço a criar. Tal parecia ir ao encontro das intenções das professoras:

*“Este interesse pareceu-me reconhecido e acrescido pela possibilidade que constatarem de neste processo envolverem as crianças em trabalho pedagógico, orientado pela preocupação de educação para a cidadania, que continuavam a considerar dever ser o fio condutor da sua proposta de intervenção pedagógica. Explicitaram que essa seria uma boa forma de desenvolver e incutir princípios e valores em torno da solução para um problema local, ou seja, no âmbito de uma intervenção cívica em meio local.* (Nota de campo do autor de 8 de Fevereiro de 2001)

Esta circunstância induziu a planificação de um trabalho orientado para o estudo do espaço e investigação histórica da utilização do mesmo que pretendia culminar com a apresentação de sugestões para o seu uso no futuro, tanto da população local como dos próprios alunos:

*Exmo. Sr Presidente da Câmara Municipal de Monforte*

*Vimos por meio desta carta solicitar a V. Exa. uma reunião a realizar durante o Mês de Abril com V. Exa, aqui na nossa sala.*

*O dia certo será V. Exa. a marcar, uma vez que é uma pessoa de muitas responsabilidades.*

*Nessa reunião gostaríamos de lhe apresentar um trabalho que temos feito no terreno sobre a utilidade a dar ao número 24 da Rua de Monforte (Sede do Sporting Assumarensense).*

*Gostaríamos que também escutasse as nossas sugestões para esse espaço.* (Carta dos alunos da Escola de Assumar).

A proposta feita pelos alunos encontrou eco junto da autarquia e a solicitada reunião de trabalho acabaria por acontecer, já perto do final do ano lectivo, à qual compareceu igualmente um dos vereadores. Uma gravação vídeo e uma nota da equipa de apoio registaram esses acontecimentos, designadamente no que se refere à “apresentação do projecto local pelos alunos” e do seu desenvolvimento com recurso a acetatos; “espaço de debate” sobre as “conclusões e propostas” dos alunos; compromissos da autarquia e da escola para o futuro do projecto. Daí se inferia:

*“ (...) dentro da ideia que temos de ser possível constituir parcerias em que a escola seja parte interventora, concretizou-se um passo importante. Da mesma forma, foi visível uma abordagem curricular a partir das actividades do projecto educativo que se pretende continuar, nomeadamente, na análise do projecto de arquitectura e de especialidades do imóvel.*

*A presença do presidente constituiu uma forma de contratualizar uma parceria, de validar o trabalho da escola e de ele mesmo se confrontar com uma proposta de um projecto que pretende construir um compromisso com o local.* (Nota síntese da equipa de apoio e de coordenação de 23 de Maio de 2001)

Até final do ano lectivo, o “espaço do nº 24” ficou disponível para que as obras pudessem arrancar, com a inauguração da sede do Sporting Assumarensense no edifício contíguo. O acompanhamento de mais esta etapa seria o ponto final das actividades do projecto para aquele ano.

2001/02 regista uma mudança na totalidade da equipa de professoras e educadora, em Assumar. Mas, como de resto se tornou frequente na rede em que se constituiu o projecto, a nova equipa foi constituída com duas professoras que no ano lectivo anterior tinham trabalhado em Santo Aleixo, também no concelho de Monforte. Confessaram-nos que tinham concorrido propositadamente para Assumar dado o conhecimento que possuíam do projecto que vinha de trás e pela intenção de prosseguirem um trabalho de intervenção comunitária. Foram elas que lançaram o desafio à equipa de apoio para estudar a continuidade do projecto e a vontade de, também elas, “deixarem uma marca” em Assumar. É caso para afirmar que o funcionamento da rede se revela aqui na disseminação e na apropriação da “ideia” e da “prática” dos projectos como propostas de criação de serviços locais. São projectos que, assim, subsistem às mudanças de equipas nas escolas, não apenas porque essa é a vontade das comunidades, nomeadamente da autarquia, mas também a dos professores que, entretanto, “pegam” no trabalho e, deliberadamente, o prosseguem. Aparentemente, a longa duração, retendo e fazendo perdurar a memória da intervenção, propicia a síntese, apesar da constante mudança de equipas e da mobilidade dos professores.

## A Casa Museu de Alpalhão

A inauguração da Casa Museu de Alpalhão, no concelho de Nisa, em Junho de 2001, é também ela o culminar de um percurso de intervenção de 7 anos. O subprojecto local orientado inicialmente para a recolha do património cultural local, cedo revelou a riqueza deste, justificando, plenamente, a ideia de um Museu. Diversas foram as vicissitudes, diferenciados os modos de envolvimento dos alunos e distintos os graus de implicação comunitária, num projecto que tendo nascido do zelo das professoras, necessitou de um esforço de descentração (das professoras e da escola) para a promoção de parcerias e alargamento da intervenção a outras entidades e estruturas em meio local.

Um texto publicado no número 25 da Revista Aprender, assinala quatro momentos na

evolução do projecto – após a reconstituição de uma rua típica de Alpalhão (economia, sociedade, festividades e formas de sociabilidade) em Junho de 1994 – que culminaria na inauguração do Museu.

*“1º Momento: Reunião de Março de 1995*

*Esta reunião foi promovida pela escola e nela estiveram presentes, para além das professoras, o vereador da cultura da Câmara de Nisa, o Presidente da Junta da Freguesia, o Provedor da Santa Casa da Misericórdia, equipa de coordenação e apoio do projecto das escolas rurais. O assunto central foi a viabilidade da criação do Museu. (...)*

*2º Momento: Candidatura do Projecto “Criação da Casa Museu de A” ao Programa Leader. Depois de várias tentativas de instalação do material recolhido, tendo-se mesmo utilizado primeiramente o espaço da antiga cadeia, a persistência da escola levou a que fosse feita uma candidatura a este programa europeu para uma solução mais definitiva. A candidatura (...) foi subscrita pela Câmara Municipal de A e Junta de Freguesia de A. (...)*

*3º Momento ou seja o que tem a ver com o envolvimento das crianças em todo este processo (...) tem a ver com o trabalho desenvolvido pelos alunos no estudo da casa tradicional de Alpalhão, principalmente cozinha e quarto (...)*

*4º Momento coincide com o ano lectivo de 2000/01, que foi o ano de inauguração da Casa Museu. Destacase o trabalho da museóloga, arquitectos e engenheiros, nomeadamente, com o objectivo de assegurar a preservação do traçado original da casa” (Alfaia e Almeida, 2001).*

2001/02 regista novos desenvolvimentos tanto no campo da animação pedagógica e educativa da Casa Museu como no do impacto local do serviço:

*“Nas paredes do café (onde fomos conversar um pouco) estavam expostas as listas para as autárquicas. Delas fazem parte um número significativo de professoras da aldeia. Como a intervenção comunitária terá contribuído não só para a sua formação como professoras mas também como cidadãs que agora experimentam a intervenção política!*

*Sobre a Casa Museu ficámos a saber várias coisas acerca da sua evolução:*

*a) Pelo menos até final de Dezembro estará aberta durante os fins de semana e feriados;*

*b) Está sinalizada nas placas informativas dispostas por Alpalhão;*

*c) A campanha para as autárquicas também passa por lá;*

*d) Na sequência falou-se de actividades para o futuro. Far-se-ão folhetos de divulgação. Para isso contactaram já a Câmara e, nomeadamente, o funcionário a quem cabe esse trabalho;*

*e) O registo das peças será feito a partir de entrevistas, conduzidas pelas crianças, a pessoas da terra.*

f) A Zézinha comprometeu-se, durante as férias, a estudar a documentação do ECOMUSEU DO SELXAL para direccionar melhor o trabalho. Sugerir fazer brochuras a partir daí que serão a base para a catalogação, implicando a museóloga;

g) Finalmente, voltámos às visitas dos alunos como forma de participação de Alpalhão, no Projecto do Agrupamento. Por isso, primeiramente, serão destinadas às escolas de Nisa, depois às escolas da rede de escolas rurais e colégios espanhóis. (Nota síntese da equipa de 23 de Novembro de 2001)

## O Agrupamento “Os nós da rede”

Mas a criação e a dinâmica de implantação do designado “Agrupamento Horizontal” “Os Nós da Rede” podem também ser lidas nesta perspectiva de projectos como propostas de construção de serviços locais. Julgamos que a finalidade global que presidiu à sua preparação e organização e o processo que então foi desencadeado justifica que o façamos.

Assumindo-se como inovação instituinte e construção indutiva de uma organização parece-nos que autoriza uma interpretação nesse sentido. Tanto mais que o agrupamento como herdeiro e intencionalmente potenciador de uma dinâmica local assente em projectos, ambicionava ser mais do que uma mera organização escolar para se promover à condição de estrutura sócio-educativa em meio local, tanto no plano dos actores envolvidos como dos serviços a prestar à comunidade, onde a animação e o desenvolvimento local eram estabelecidos como princípios e finalidades. Entre eles consagra-se, no Projecto Educativo de 2000/01, a aposta:

- em parcerias ...., tendo em vista o desenvolvimento do trabalho pedagógico/comunitário e o desenvolvimento da solução organizativa do Agrupamento e da sua gestão;

- em contributos das instituições educativas para a animação e o desenvolvimento local tendo em vista a solução de problemas locais e a promoção e a divulgação de valores e realidades locais.

Mas também, em grande medida pelas razões apontadas, podemos falar de uma “síntese” da intervenção no concelho de Nisa, ou ponto culminante de uma trajectória que incorpora, progressivamente, elementos, por vezes, contraditórios, mas que desemboca naquela solução organizativa enquanto nova plataforma – igualmente carregada de ambiguidades – para a promoção de novos

projectos e acções. Com efeito, esta “plataforma” parece ter contribuído para a instalação da Casa Museu de Alpalhão, como é sabido um dos pólos do agrupamento, como desfecho de um percurso de intervenção pedagógica e comunitária de sete anos, da mesma forma que pode agora ajudar ao trabalho de animação pedagógica, educativa e cultural do espaço/serviço agora instalado.

A instância que é o agrupamento pretende ainda impulsionar o fluxo comunicacional com vários sentidos – sede/pólos/sede – tanto “real” como “virtual” e um trabalho em rede, a partir de propostas específicas de acção em cada pólo. Já atrás referimos como o processo de criação do agrupamento induziu uma maior mobilização dos professores da sede do concelho no projecto. Apesar das dificuldades ainda notórias, os registos do acompanhamento da equipa de 2001/2002 dão conta de um trabalho de intervenção local que toma os espaços de sociabilidade da vila e o património construído como áreas de trabalho pedagógico e sócio-educativo. As propostas de acção provêm ora da escola ora do município, aparentemente com origem nos pontos de confluência que as parcerias entre agrupamento, autarquia, famílias e associações locais entretanto geraram.

Relativamente a Ouguela, no concelho de Campo Maior, 2000/2001, é da reanimação de um serviço já criado – desde 1994/95 – que se trata. É uma espécie de reencontro com compromissos locais mais intensos de há meia dúzia de anos atrás.

Já antes referimos que para este desígnio muito contribuíram os encontros de alunos, primeiramente com os colégios espanhóis e, mais tarde com outros pólos do agrupamento integrando, ou não<sup>5</sup>, o projecto das Escolas Rurais, mas não apenas. Circular entre o espaço de convívio do centro comunitário e a sala de aula voltou a ser frequente para os idosos, muito para além do encontro à hora do almoço entre crianças e idosos. Os cruzamentos com o trabalho pedagógico são notórios, como escrevem os alunos: “Fizemos entrevistas, falámos com pessoas adultas e idosas. Tirámos fotografias, fizemos cartazes. Tivemos cá um historiador, chamado Rui Vieira que veio contar-nos o passado histórico da nossa terra.

Preparámos um encontro para divulgar o trabalho que recolhemos.”

Do convite feito a toda a aldeia para estas actividades resultou uma “aula de história para adultos” – principalmente idosos – e crianças, de grande participação pelos mais velhos que interpelaram o historiador sobre acontecimentos mais recentes, inscritos na tradição oral. Nesse dia, a escola de três alunos, teve mais de 20 presenças!

Um dos idosos, em 1993/94 um dos principais elementos do GUDO, obteria outros elementos para que, no dia do encontro, pudesse explicar devidamente, às crianças visitantes, a história do Castelo da aldeia.

*“Não tinha deixado de lado a explicação do instrumento de medida gravado na pedra à entrada do Castelo. Logo a seguir, um pouco mais à frente, esclareceu: “Ali era o quartel militar e ali era a casa do governador. Depois quando havia aquelas guerras com os espanhóis podiam trancar a porta. Ali por detrás havia um bairro...havia aqui um poço para se abastecerem de água. Quer dizer não precisavam sair do Castelo ... e depois ali mais adiante havia uma cisterna com água para lavar a roupa .... para beber tinham aqui o poço”. Uma criança interrompe para dizer que já tinha estado ali com os seus pais havia tempo. E lá prosseguiu a visita com a preocupação do Sr. António em mostrar a parte civil da aldeia e a parte militar.” (Nota de campo do autor de 27 de Março de 2001)*

Mas também os alunos construíram a partir da aula de história uma brochura, também por eles ilustrada, e apresentada aos colegas de Campo Maior em *Power Point*.

Neste contexto mais recente de desenvolvimento da intervenção, em que parece emergir, de forma mais abrangente, o sentido mais forte de um compromisso com o local, numa espécie de “prova dos nove” de um percurso de 10 anos de projecto, vem a propósito terminar com a proposta de Urra. A sua finalidade principal é a transformação de mais uma sala de aula, vazia de alunos, no espaço de uma Biblioteca Comunitária. E é pela voz das crianças, escrita pela educadora que damos conta dessa intenção:

*A nossa biblioteca  
Vamos ter uma biblioteca na escola para toda a gente que quiser vir buscar livros.*

*Os nossos pais também podem vir buscar, se quiserem.*

*Os nossos pais ficaram contentes porque eles querem que a gente goste de ler, que faz bem e a gente aprende muitas coisas que não sabemos.*

*Os nossos pais disseram que no tempo em que eles andavam na escola também havia livros na escola, que se podiam levar para casa para ler.*

*Temos que ter muito cuidado para os livros não se estragarem e também temos de dizer às pessoas para não os estragarem.*

*Texto colectivo dos meninos do Jardim de Infância de Urra (In “Sem/sin fronte(i)ras”, nº 13, Dezembro de 2001)*

O texto agora revisto (e significativamente reduzido) foi escrito há precisamente um ano. De então para cá a intervenção teve novos desenvolvimentos de que as visitas previstas para o segundo dia do Seminário sobre a Intervenção e a Investigação em Meio Rural pretendem dar conta.

De qualquer forma aqui se relatou uma intervenção que contém um intento de reabilitar a ideia e a prática do projecto ou dos projectos. Não para inventar soluções para problemas com o fito de satisfazer os clientes da escola, mas com a clara finalidade global de aprofundamento das lógicas comunitárias. Dito de outro modo, procurando concretizar localmente, comunitariamente, o carácter abstracto com que frequentemente se tem apresentado o interesse público em relação à escola.

Assumindo-se, embora, o carácter sistemático e metódico com que se enfrentaram as finalidades globais da intervenção, a defesa de uma bricolage na acção profissional, designadamente por parte dos professores, permite compreender a indeterminação e as derivas do processo. De tal forma que só agora, decorrida uma década, é possível reconstituir o seu fio condutor. O esforço empreendido permite identificar quatro etapas fundamentais: a conjugação da aproximação entre escolas professores e alunos com a “abertura ao meio”; a consciencialização dos problemas das comunidades e a possibilidades de com eles aprender; a assunção da globalização da acção educativa; e, finalmente, as propostas e a criação de serviços locais. Contudo, errado seria pressupor que tais fases se sucederam linearmente. Considerá-las insere-se num esforço analítico para perceber o modo como podem as questões locais ganhar um relevo crescente na intervenção sócio-educativa.

## Notas:

<sup>1</sup> O grupo correspondia ao “agrupamento” de três ou mais núcleos (Escola e Jardim de Infância) de um concelho com o objectivo de entre eles promover um intercâmbio traduzido na metodologia dos “dias diferentes”, realizados rotativamente nas escolas do núcleo instituindo-se ora como “hospedeiras”, ora como “visitantes”.

<sup>2</sup> De resto, o projecto tinha já dado os seus primeiros passos.

<sup>3</sup> A comunicação dos professores de Urra num dos Encontros Hispano-Lusos de Professores faz uso de documentos que dão conta de um acordo mais abrangente entre pais, alunos, professores e autarquia que indica que as obras e vários arranjos do espaço são repartidos entre trabalho dos pais e a intervenção do serviços técnicos e de obras da Câmara Municipal.

<sup>4</sup> A expressão é aqui utilizada propositadamente porque as páginas do dicionário são também diapositivos de Power Point o que permite a sua visualização através de video-projectão. Foi uma forma de as professoras “aplicarem” com os seus alunos o que diziam ter aprendido numa oficina de formação sobre aquele programa informático.

<sup>5</sup> De salientar que nos encontros participaram duas turmas da sede do agrupamento de que eram responsáveis os docentes que na altura do início do projecto do Centro Comunitário trabalhavam em Ouguela e Degolados. Tal facto conferiu um simbolismo especial à iniciativa, parecendo selar o reencontro com as primeiras finalidades do projecto e o retomar do protagonismo da escola na animação do Centro Comunitário.

## Referências Bibliográficas

- ABRANTES, J. C. (1995) *A outra face da escola*. Lisboa: ME/IIIE.
- ALFAIA, M.J. e ALMEIDA, T. (2001). O Projecto da “Criação da Casa Museu de Alpalhão”, *Aprender*, 25, pp. 83-87.
- AMIGUINHO, A., D’ESPINEY, R. e CANÁRIO, R. (1993). “Escolas e processos de Desenvolvimento Local: o exemplo do Projecto das Escolas Isoladas”. In Rui D’Espiney (org.). *Escolas Isoladas em Movimento*. Setúbal: ICE, pp.10-33.
- AMIGUINHO, A e CANÁRIO, R. (1999). “ECO: um projecto de mudança com os professores”. *Aprender*, 24, pp 72-75.
- AMIGUINHO, A, CORREIA, H, VALENTE, A e MANDEIRO, M.J. (2000). “Da Dinâmica Educativa ao Agrupamento de Escolas”, *Aprender*, 23, pp. 78-87.
- CANÁRIO, R. (1996). “Un projet pour les écoles isolées”. *Sèvres*, 10, pp.55-63.
- D’ESPINEY, R. (1994) “Escola isoladas: uma problemática de rede escolar ou pedagógica”. In Rui D’Espiney (org) *Escolas Isoladas em Movimento*. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas.
- MOURATO, I. (2000). *O Centro de Recuperação de Menores do Assumar: de Instituição Segregadora a Factor de Desenvolvimento Local*. Portalegre: Escola Superior de Educação (Dissertação de CESE).

# Eixos Estratégicos na Intervenção do Projecto de Escolas Rurais do ICE

(Comentário à Conferência de Abílio Amiguinho proferida no Seminário “Educação em Meio Rural”)

---

**Rui d’Espiney**  
Coordenador Nacional do  
Projecto de Escolas Rurais.  
Director Executivo  
do ICE

À medida que o Amiguinho ia fazendo a sua comunicação, fui isolando questões-chave suscitadas pela intervenção do Projecto das Escolas Rurais a nível nacional, que não apenas no Nordeste Alentejano, e que correspondem a dimensões estratégicas que nos permitem definir este projecto como uma abordagem política, pedagógica e metodológica.

Algumas destas dimensões foram também referidas por Manuel Sarmiento na conferência que proferiu de manhã.

· *A primeira questão-chave tem a ver com os sujeitos da mudança privilegiados na nossa intervenção em meio rural: concretamente as crianças e os idosos.*

É esta uma opção que nos remete para uma perspectiva de desenvolvimento que tem por base a análise que fazemos da realidade do mundo rural e da natureza da sua crise e profunda desestruturação.

Para o projecto, o que hoje é especificamente rural é *residual* (perde peso e significado económico e social), *intersticial* (desenvolve-se, cada vez mais, nos “interstícios” de actividades não agrícolas) e *subsidiário* da ordem urbana (até o crédito agrícola é urbano).

Organizado a partir de fora, inserido numa lógica que não herdou, desvalorizado pelo que mantém de específico, o Mundo Rural é hoje, de facto, prisioneiro de uma estrutura societária que o domina...e desestrutura. Sem capacidade competitiva para sobreviver enquanto tal, desertifica-se, vendo-se cada vez mais entregue a uma população envelhecida, excluída das decisões sobre o seu próprio destino.

Como pensar desenvolvimento nestas condições? Desenvolver não é excluir a realidade que se quer transformada. Desenvolver é recriar a realidade mas promovendo-a a partir de dentro, dos seus sujeitos e dos traços de identidade que enformam essa realidade. São esses traços que dão ou podem dar sustentabilidade aos processos de mudança que se animam.

Nas comunidades rurais são precisamente os idosos os depositários desses traços de identidade. E é nas tradições e pelas tradições que guardam na memória, que esses traços podem ganhar visibilidade. Daí a aposta do projecto das Escolas Rurais, quer na dignificação das tradições, quer na recuperação dos idosos para a requalificação do local, que aparecem assim a reintegrar, de alguma forma, a população activa.

Naturalmente, porque se trata de reinventar e não de reconstituir a realidade, quer-se que a memória dos idosos apareça recriada, trazida para o futuro, pressuposto a que o Projecto responde envolvendo as crianças enquanto sujeitos sociais de desenvolvimento.

Tal como se não envolvem os idosos com o mero objectivo de dourar o seu final de vida, mas tomando-os como sujeitos sociais de desenvolvimento, também se não implicam as crianças por mera estratégia de aprendizagem escolar, mas sim assumindo-as como sujeitos sociais de produção de mudanças.

A vivência do Projecto em vários pontos do país permite-me afirmar que ganha corpo a emergência de um terceiro sujeito nestes processos de desenvolvimento: a mulher, não só enquanto mediadora na relação entre crianças e idosos como também enquanto reserva de valores e detentora de práticas sociais que são também traços de identidade do mundo rural.

· *A segunda questão-chave* é que refiro desde já por aparecer em grande medida na esteira da anterior, *tem a ver com o valor estratégico dos afectos nos processos de desenvolvimento.*

O que dá sentido, por exemplo, à recuperação das tradições não são tanto as tradições em si mesmo ou a cultura que lhe está subjacente (e que queremos recuperar enquanto ponto de apoio e de partida de um processo). Sim, a relação afectiva que um idoso e a comunidade estabelecem com a sua memória quando revalorizada e que a criança ganha ao visitar e agir sobre essa memória. Como vimos em muitos dos depoimentos presentes no vídeo aqui visionado, o que mais sobressai no que cada um descreve é a relação de afecto que se estabelece com o que se descobriu ou se realizou, e não tanto o valor ou a utilidade da descoberta ou da iniciativa em si mesmo – o que nos remete, sem dúvida, para a importância estratégica da dimensão afectiva.

Parece-me, a propósito, interessante recordar o que, por exemplo, contribuiu para a

reflexão que aqui vimos fazendo sobre o sentido e o fundamento da nossa intervenção – isto é para o conhecimento aqui produzido – toda a memória do projecto ECO evocada pelo António Maria. O Projecto das Escolas Rurais não é um filho directo do Projecto ECO, mas reconhece-se, sem dúvida, nas emoções aqui (re)vividas.

· *A terceira questão-chave tem a ver com a aposta do projecto nas chamadas alternativas*, na busca das chamadas novas ruralidades, enquanto condição de sustentabilidade de/para um local recriado.

Nesta busca de uma realidade nova, cujos contornos no fundo se desconhecem, avança-se por tacteamentos, numa espécie de navegação à vista, mas assumindo-se, de forma explícita, que tal passa por uma reapropriação do património e dos saberes locais pelo próprio local, e por uma recriação e localização do conhecimento que se estrutura.

Não assisti, mas na parte da manhã (segundo sei) a Graciete Baião falou de uma criança que lhe disse querer ir para Lisboa para, um dia, poder regressar e usufruir de um empreendimento de turismo rural em funcionamento na região. É este um exemplo bem significativo da relação de alienação em que o local entra com o seu próprio património: a natureza quando qualificada deixa de lhe pertencer para funcionar como reserva do mundo urbano.

O mesmo se passa na relação das comunidades com os saberes que detinha. Há 40 ou 50 anos no mundo rural saber e conhecimento confundiam-se, o que se sabia era o conhecimento suficiente para a vida de cada um. Assim não acontece hoje em dia: produção e consumo, natureza e homem, saber e conhecimento são, cada vez mais, “contraditórios”, em ruptura aberta.

O conceito de alternativa – de criação de pólos de desenvolvimento alternativos - passa precisamente pela capacidade de agir sobre este núcleo contraditório, investindo na centralidade, mas também na requalificação da cultura local, tendo em vista:

- por um lado, o reforço ou mesmo a afirmação da capacidade competitiva dessa cultura e do património recriado;

- por outro, a (re)apropriação pelo local de práticas que lhes vêm sendo alienadas.

· *A quarta questão-chave tem a ver com a aposta do projecto na construção de novas sociabilidades.*

A intervenção da estrutura societária no mundo rural faz-se – com frequência não apenas de forma implícita - numa lógica de criação de acessibilidades: a ordem social avança procurando assimilar, incorporar, facilitar o acesso ao que a define e sustenta – estradas, escolas, cultura.

A intervenção do Projecto das Escolas Rurais orienta-se, pelo contrário, para a recriação de relações entre pares, entre vizinhos, entre gerações numa lógica de circulação horizontal de práticas e saberes que se reinvestem em cada um. A tanto correspondem, nomeadamente, os Dias Diferentes ou os Encontros de Comunidades de que aqui se falou – e que implicam, não apenas o convívio mas a colaboração, em diferentes iniciativas, de crianças, encarregados de educação, idosos e outros membros de diversas localidades.

Investindo-se, também, no acesso a oportunidades que se abrem (net, visitas a grandes centros urbanos, etc.) procura-se que mesmo esse acesso se faça numa relação de descoberta do outro que é seu par.

· *A quinta questão-chave tem a ver com a perspectiva de gestão que está associada ao funcionamento do projecto e que passa pela possibilidade de redimensionar o espaço de intervenção mantendo-se e potenciando-se o que é pequeno.*

Ao se optar por um trabalho em rede, reunindo núcleos de escolas que funcionam como uma unidade capaz de organizar-se colectivamente, mas sem que isso signifique o liquidar ou eliminar das pequenas estruturas (que

devem manter-se enquanto elementos essenciais e fundamentais de recriação de dinâmicas), criam-se condições para decisões macro que têm em conta os problemas mas também as potencialidades de um território amplo (sem se perder a riqueza da intensidade das dinâmicas e realidades das pequenas estruturas).

Crianças, professores, idosos articulam-se na planificação, desenvolvimento e pilotagem de uma intervenção que se dirige simultaneamente ao território por onde se distribuem as escolas de um mesmo núcleo e a cada uma das suas escolas/aldeias.

· *A sexta questão chave tem a ver com a importância estratégica de organizar a intervenção a partir dos interesses do quotidiano.*

É, como recordou Amiguinho, o carteiro que regressa à aldeia que deixara de servir. É, em Odemira, a possibilidade de electrificar uma aldeia. É a criação dos centros de dia ou de um pré-escolar... Iniciativas que têm de facto a ver com a qualidade de vida negada ou atingida pela exclusão que caracteriza o Mundo Rural actual.

Investindo na concretização do interesse imediato, enquanto direito (benfeitoria) que defende como reivindicação cidadã legítima e factor de recriação de esperança, o projecto assume cada iniciativa como um indutor de implicação, gerador da consciência da possibilidade de poder fazer e de poder reagir.

· *A sétima questão-chave – e que tem a particularidade de muitas vezes passar despercebida – tem a ver com a recontextualização dos poderes políticos locais em que o Projecto investe.*

Quando se fala em articulação e parceria com os poderes locais e em particular com a Câmara, esquece-se que a Câmara é, muitas vezes, pura e simplesmente Estado Local. E não só Estado Local como empresa, a maior empresa local: em vários concelhos a vida das pessoas depende da Câmara; é ela que tem a

hegemonia económica, social e cultural do quotidiano.

Tendo-o presente, a nossa intervenção faz-se precisamente no sentido de sensibilizar os poderes locais a recontextualizar-se socialmente, levando-os a intervir na resolução de pequenas questões: conquistando técnicos quando não se consegue conquistar eleitos; trazendo este eleito, muitas vezes à revelia do outro: numa palavra, potenciando, informalmente reconfigurações políticas da acção do Estado local.

Foram vários os exemplos trazidos aqui pelo Amiguinho em que o autarca aparece, pelo menos desperto para a pertinência e a dignidade do contexto em que se insere.

· *A oitava questão-chave* e que, num certo sentido, ajudará a melhor compreender a natureza desta relação que procuramos construir com a autarquia, *tem a ver com o modo como encaramos o trabalho de parceria.*

Toda a mudança faz-se numa relação com a conservação instituída. Daí a questão em aberto, trazida pelo António Maria, da pertinência de pensar a mudança à luz não apenas da sua promoção como das condições necessárias à sua perenização, isto é, à luz da importância de se instituírem as mudanças, mantendo-se as suas potencialidades instituintes.

De uma forma geral, o modo como é pensado e praticado o trabalho de parceria não tem em conta esta linha de preocupação: face à diversidade de interesses das várias instituições e sujeitos sociais presentes numa determinada realidade tende-se a propor, como estratégia de produção de mudanças, a colaboração entre todos os implicados, no quadro de um trabalho em parceria. Chamados a intervir, os parceiros distinguem-se, quando muito, pelo grau de implicação.

Apostando desde a primeira hora no trabalho de parceria, consideram o Projecto de Escolas Rurais e o ICE que há níveis distintos de parceiros, definidos nomeadamente pela

relação de cada um com os destinatários de mudança, com a acção e a sua vivência.

Num primeiro nível, encontram-se as chamadas *parcerias da acção* em que se incluem, por exemplo, as crianças, os idosos, o Sr António aqui lembrado e tantos outros que vimos participar no quotidiano do Projecto. A sua promoção e sociabilização faz-se em torno da mudança que vão produzindo ou desejando.

Num segundo nível, temos as por nós chamadas *parcerias de enquadramento* de que faz parte o conjunto de estruturas que se congrega no sentido de induzir e gerir uma qualquer qualificação desejada. Organizadas a partir do mandato que as instituiu, tendem a cooperar por mediação das competências e das intencionalidades que trazem para os projectos e não das potencialidades e poderes que a mudança vai criando. Necessárias à intervenção - nomeadamente, por que, com frequência, delas dependem os sujeitos da acção- detêm um poder que tanto facilita como “obstaculiza” o processo de mudança.

Sendo estes os dois níveis por onde passa as dinâmicas do Projecto, poderíamos ainda falar de outros dois níveis: o das *parcerias de apoio* a que se associam as condições de viabilização material dos projectos e as *parcerias de legitimação* de que é principal expoente a academia.

Investindo em todos estes níveis, o Projecto não os confunde. Muitas vezes, as dificuldades aparecem precisamente quando um parceiro funde em si vários destes níveis: é esse o caso frequente, por exemplo, da Segurança Social que por razões que se ligam à própria regulamentação de muitos programas de financiamento assume, simultaneamente, o papel do parceiro de enquadramento e o de parceiro de apoio: a vida dos Projectos fica quase sempre “infernalizada”.

· *A nona questão chave tem a ver com a ideia* aqui trazida pelo Amiguinho *de que a nossa intervenção constitui um exercício de “bricolage”, de artesanato social, e não um exercício de engenharia social.*

Construímo-nos questionando o que encontramos, a intervenção a que damos origem e as soluções que se produzem: agimos a partir de intenções e de propósitos mas não segundo um plano, procurando respostas e não efeitos. Como acontece com o artesão, os nossos “produtos” nascem tendo em conta a resistência ou a “plasticidade” das dinâmicas que provocamos. Daí que o acaso e o imprevisto sejam conteúdos metodológicos da abordagem que fazemos.

· *A décima questão chave tem a ver com a proposta pedagógica que subjaz à natureza e conteúdo das aprendizagens que procuramos promover nas escolas ou, talvez melhor, nos espaços educativos.*

Com efeito, orientados pela preocupação da tensão existente entre saber e conhecimento – entre saberes locais e conhecimento universal – procura-se induzir uma organização das aprendizagens onde se potencie os Saberes na exploração do Conhecimento, se associe a produção do conhecimento à desocultação de Saberes e se cruze experiência e experimentação.

Da mesma forma, orientados pela preocupação de tornar as aquisições pertinentes e socialmente emancipadoras, projecta-se a aprendizagem focalizando-a no processo de desenvolvimento dos sujeitos – não só das crianças como também dos idosos e de toda a comunidade.

É assim que a criança tanto descobre (e escreve sobre) as diferentes formas de domar um cavalo que adultos foram levados a explicitar, como se envolve – descobrindo e sistematizando conhecimento - na construção de iniciativas comunitárias que a socializam e recriam enquanto cidadãos.

· *Uma última questão, e que me parece particularmente pertinente, tem a ver com a dimensão, ou talvez melhor, com a natureza política da nossa abordagem.*

Como afirma João Barroso no seu comentário, a dimensão política está permanentemente a surgir neste Projecto. Diríamos que o político está presente de duas formas complementares.

Desde logo porque se propõe e se pressupõe uma outra forma de abordar a sociedade ou, melhor, de abordar o desenvolvimento e as implicações do desenvolvimento, assumindo-se e animando-se uma proposta de organização alternativa das relações entre poderes instituídos e as comunidades locais.

Mas o Projecto não é só político pelos objectivos que prossegue e a natureza social das mudanças em que investe. Ele é político, também, pelo modo de fazer em que acredita e que nos remete para o exercício da democracia participada: não só para a construção negociada das soluções como para o esforço de responder simultaneamente a níveis diferenciados de consciência.

Usamos e gostamos de usar a imagem do ditado indiano que nos diz que “quando a família vai a passeio, acerta o passo com quem anda mais devagar” – querendo com isso sublinhar esta nossa aposta na participação de todos, mesmo dos que tendem a deixar-se atrasar. Mas continuando a rever-nos nesta ideia, não podemos deixar de também sublinhar que esta aposta na participação se faz não na perspectiva da busca de meros consensos e sim no de viabilizar a mobilização de todos e cada um na construção de uma mudança que vai implicar rupturas.

\*\*\*\*\*

A estas onze questões chave poderíamos, naturalmente, juntar outras. Considerado o meu papel de comentador, pareceu-me, no entanto, dever circunscrever-me às que, em meu entender, mais sobressaíram da comunicação de Abílio Amiguiño.

Mais importante seria talvez – o que, decerto, tenderá a ser feito na reflexão que prossegue amanhã – reflectir sobre estes eixos

de análise, tendo em vista explicitar e sistematizar os contributos do Projecto ao nível metodológico e programático, das estratégias e da proposta política que lhe subjaz.

Seria essa uma forma de continuar, de aprofundar, a tese de Manuel Sarmiento, segundo o qual, o Projecto de Escolas Rurais, e de uma forma geral o ICE, constituem uma abordagem que é simultaneamente sócio-pedagógica e política.

# É pelas ribeiras que se chega ao mar

---

**António Maria de Sousa**  
Integrou a equipa regional do projecto ECO  
Professor Adjunto da ESE de Portalegre

Este texto tem como ponto de partida o registo magnético de um meu comentário às conferências que Manuel Sarmiento e Abílio Amiguinho proferiram na primeira sessão do Seminário **Educação em Meio Rural – da intervenção à Investigação**, organizado conjuntamente pelo Projecto Ester, pela Escola Superior de Educação de Portalegre e pelo Instituto das Comunidades Educativas.

Não esperava então que a expressão espontânea desse comentário, breve aventura de um pensamento que a si próprio se foi fazendo num desfiar e avivar de memórias avulsas conexas com o projecto ECO, me acarretasse agora a responsabilidade de passar essas notas a escrito e me acrescentasse a responsabilidade de as remeter nas páginas desta revista para um campo de recepção que já não autoriza nem a inteira liberdade autobiográfica e a indisciplina da linguagem coloquial que então me permiti usar, nem pode ter como desculpa a circunstância de me encontrar entre amigos e velhos companheiros de trabalho, cujas experiência e cumplicidade davam, de antemão, seguro acolhimento à pouca formalidade (e à pouca disposição para ser formal) dessa intervenção.

Separado há vários anos numa participação activa nos percursos que levaram do projecto ECO aos projectos que no Nordeste e no Norte Alentejanos lhe sucederam como novos patamares da experiência iniciada em Arronches, tendo-me também depois afastado da relação inter-pares que suportava na ESE

de Portalegre uma acção de envolvimento comum que permitia discutir questões e actualizar conhecimentos à volta dos temas que agora vinha visitar, não me restava muito mais, para dar sentido ao comentário que me era pedido, que procurar despertar, com uma voz que certamente teria de hesitar e de caminhar sobre si própria para recuperar passos perdidos, uma memória que a afectividade guardava e que deveria resistir ao rigor das racionalizações que sobre essa mesma memória fosse tentado a redesenhar, recusando assim apagar-lhe os melhores traços.

É preciso reconhecer que a memória pode levar-nos à mitificação do passado e a auto-satisfazer-nos com ele, problema clássico esse da nossa memória colectiva. Ao invés, a memória também pode, porém, como poderoso activador de consciências, constituir-se como sonho de futuro e como impulso para a descoberta dos novos mares que aí estão já à esquina deste presente pretendidamente perpétuo, a que se procura vaticinar o fim da história, reinvestindo ideologia onde se proclama que as ideologias acabaram e insinuando a mundialização numa cultura plural onde afinal se instala uma cultura única e bem singular.

A propósito do ECO, de um mar figurado acabará por se falar neste texto e também de uma ribeira, muito pequena, que a ele terá ido dar. Modo de falar, entre o real e o fingido, de um encontro entre pessoas, e das transformações que breves ou persistentes essas pessoas terão provocado entre si. Questão

portanto de pessoas e muito pouco mais depois delas.

É nesta linha que a memória de um projecto como o Eco (*projecto-levedura* que depois foi de outros projectos) faz para mim ainda algum sentido no contexto das questões tratadas neste seminário. Não por aquilo que as Escolas Rurais tenham actualizado como os adquiridos desse projecto (e que foram ao que observo praticamente todos) mas por aquilo que nele tenha ainda ficado como os restos de fermento dum caldo de cultura onde é possível que persistam vários possíveis inéditos.

Identifico no ECO a tentativa de construção *num primeiro tempo* de um projecto individual de cada professor que nele participou, *num segundo tempo* a reprodução colectiva da dinâmica desse projecto no projecto individual de cada criança-aluno, e *num terceiro tempo* a retroacção dos projectos dessas crianças-alunos nos projectos dos professores. Tudo isso num tempo síncrono e numa dimensão colectiva que passavam pela alteração dos *lugares de palavra* e dos *lugares de acção* dos actores tradicionais da *cena educativa*, pela reconstrução da relação dialógica entre um **eu** e um **tu** (de professores e de crianças-alunos) verdadeiramente intermutáveis, e pela integração nessa cena de um *ele* (o **outro**), actor colectivo de culturas externas à cultura escolar que a dinâmica do projecto procurou assimilar como um corpo estranho que, para nela se integrar, deveria assumir não só a estrutura do *tu* enquanto função daquele que escuta, mas também a função do *eu* enquanto instância simbólica que ao assumir voz ou gesto poderia tornar visíveis, questionantes, problematizáveis, e actuantes, essas culturas ausentes.

E foi esse actor colectivo, múltiplo nas diferenças de um todo identitário, que promoveu a reconciliação da linguagem padronizada escolar com o que parecia antepor-se-lhe como desvio. Nunca como depois desse encontro da escola com a sua realidade exterior (é preciso dizer que os professores aí se integraram também como duplos) a linguagem escolar escrita se aproximou tanto da norma. O enorme volume de produções escritas dos alunos, proporcionado pela readequação da linguagem ao mundo sobre que discorriam, integrando práticas da relação constituída entre escolas e entre estas e os espaços sócio-económicos, sócio-culturais e

autárquicos da comunidade, tomando como objecto todas as áreas de saber do currículo escolar e reorientada também a sua actividade discursiva para a acção que a escola inaugurava fora dos seus muros num processo de trabalho que se auto-descrevia e auto-analisava, levou a uma melhoria da expressão escrita para a qual faltavam agora analisadores avaliativos que não se contivessem na própria descrição do processo de trabalho. É essa memória do trabalho das crianças que dá hoje testemunho do projecto, tanto no que ele permitiu fazer, como no que nele tenha ficado aquém do que para ele se tenha construído como expectativa.

Tudo isto fazia então outro sentido (sentido é uma palavra que assumidamente repito) na própria formulação da sigla do projecto (eco/escola-comunidade) que intuía inicialmente uma fronteira indistinta entre a realidade escolar e a realidade social que a envolvia, e que era necessário tornar mais nítida, a partir da escola, para a remover ou para a re-localizar. As escolas rurais, pela comunicação que neste seminário as descreve e pelo contacto físico que com elas me permitiu estabelecer, tendo-me ao mesmo tempo proporcionado algumas nesgas da realidade social que as envolve e as integra, parecem ter potenciado aquilo que melhor caracterizou o ECO, tendo-me mesmo deixado a impressão de ter ido muito mais longe no abolir da fronteira que acima refiro.

Numa resenha breve a que devo reconduzir a reescrita do meu comentário, o ECO consistiu em aglutinar um conjunto de escolas isoladas do Concelho de Arronches num todo organizacional em que foi possível criar as condições para um projecto de auto-formação relacionado com a experiência pré-existente, que não foi nem ignorada nem desvalorizada como ponto de partida.

A mudança paulatinamente operada por esse processo formativo nos actores e na sua acção constituiu-se como um percurso de gestão de incertezas (os melhores teorizadores do projecto designam-no como um processo de produção de inovações) durante o qual uma equipa de terreno e uma equipa de investigação procederam em comum a um mútuo desanuiamento dos seus respectivos modos de olhar.

Nesse processo, cabe atribuir à equipa de investigação um certo número de qualidades

que espero saber enumerar: em primeiro lugar o ter sabido propor à equipa de terreno (antes e durante a sua constituição) uma relação de comunicação que não era presidida por ideias previamente formadas; em segundo lugar a capacidade de usar essa relação, em que se apoiava, para gerir inevitáveis conflitos emocionais e cognitivos e não para os provocar; em último lugar a capacidade que teve de antecipar resultados e de induzir comportamentos que os atingissem, alguns de modo intuitivo e outros de modo mais consciente.

Se os frequentes debates internos dessa equipa contribuíram para antecipar respostas às naturais resistências que viriam a surgir no terreno, a predisposição com que encarou todos os professores como os melhores que poderia ter encontrado, assim com a capacidade de lhes comunicar implícita ou explicitamente essa visão, contribuiu decisivamente para um desarme afectivo dessas resistências. Constituíram estas, aliás, desde o início do projecto, um remar contra a corrente que se tornou um dos mais interessantes estímulos à produção e integração de mudanças. A mais importante dessas mudanças consistiu no desmantelamento dos modos tradicionais de trabalho, baluarte onde as resistências melhor se instalavam.

Um exemplo episódico é o que mais à frente refiro como *a fuga e o regresso à didáctica*, condenado que estou a esta espécie de sutra em que o meu comentário original (sem que por isso me sinta obrigado a desculpar-me ante os presumíveis leitores) está malgradadamente a transformar-se.

## A Cena Educativa

Manuel Sarmento e Abílio Amiguiño dar-me-iam, cada um a seu modo, suficientes razões para reescrever o meu comentário e melhor o adequar às suas comunicações. O primeiro pela escolha e brilhante exposição da *administração simbólica da infância* como ponto de entrada nas *lógicas de acção das escolas*, o segundo pela defesa da *centralidade das questões locais* como atributo forte do *projecto das Escolas Rurais*.

No plano da função que a analogia tem como instrumento expressivo do pensamento sistémico, a realidade escolar sempre me

apareceu, na estrutura comunicativa da relação professor-aluno, como equiparável a uma cena onde a concepção benvenistiana da subjectividade da linguagem encontra terreno para a explicação da presença de alguns actores nessa cena, assim como para a ausência de outros, ou, melhor se dizendo, de um *outro*. O modelo de Benveniste consiste em mostrar que a relação comunicativa da linguagem verbal (tanto para o singular como para o plural das *pessoas-pronome* dessa linguagem) se reduz a duas, e não a três: um *eu* que toma a palavra e que a dirige por definição a um *tu* que escuta (estrutura onde os seres reais do eu e do tu trocam de lugar para que a relação comunicativa exista) e um *ele* que é afinal sempre uma *não pessoa*, ser que é objecto de linguagem mas nunca seu actor e muito menos seu autor. Que é sempre referido mas que nunca pode referir, senão quando escolhe o lugar do *tu* para escutar, e, obrigatoriamente, o lugar do *eu* para falar.

Duas pessoas possíveis na cena (professor - aluno) e uma não pessoa (o outro) não se sabe onde. Na plateia na melhor das hipóteses, ou fora dela quase sempre. O que nos diz a analogia? Que o *outro*, aquele que o pronome *ele* acolhe, só pode entrar na relação comunicativa se subir ao palco para aí poder ouvir ambos ou apenas um deles ou falar com ambos ou apenas com um deles, daqueles dois actores em cena. E isso é, salvo raríssimas excepções que confirmam a regra, algo não admitido como possível. Pode colocar-se no entanto a possibilidade inversa, mais admitida como possível, mas sempre com carácter esporádico, que é da ida daqueles dois actores ao terreno do *outro* onde quer que ele esteja. Claro que ele está em todo o lado. E, porque é múltiplo, é com ele que a realidade social se forma e é com ele que a comunidade se constitui.

É bem claro que existe uma fronteira entre este outro e aqueles dois actores. Mas basta que qualquer destes dispa a sua roupagem de actor, que o professor apareça como vulgar cidadão e que o aluno nos apareça como simples criança, para que cada um deles, sendo agora também outro, se reincorpore na realidade social e na sua comunidade.

Numa outra perspectiva, sempre me atraiu também o conjunto de ambiguidades que giram conceptualmente, desde Simone Weil a Pierre Bourdieu, em torna da relação “escola-

sociedade” ou da relação “escola-comunidade”. E isso porque se assumimos que a escola mais não é que a sociedade nela interiorizada, corremos o risco de deixar evadir-se da reflexão a condição de simulação de realidades que a escola é (na e pela sua estrutura) e o facto de que ela não é, por essa mesma estrutura, mais do que lhe permite a linguagem enquanto seu quase exclusivo instrumento de produção e enquanto seu produto. Temo por isso que a escola não seja de facto a sociedade nela interiorizada, mas um seu reflexo, reverberado para o pior e para o melhor por esse espelho dos signos que a condicionam e que medeiam a realidade social através da mensagem repetida pelos actores da cena educativa (porque sempre um qualquer autor a dá a repetir), ou, quando a isso se chega, pela linguagem proporcionada pelo novo estatuto dos actores, se estes por fim assumem a sempre ambígua condição de autor.

O tipo de trabalho que a escola realiza com a linguagem enquanto seu *meio de produção*, e a *matéria-prima* que a comunidade pode, em processo com ela (e portanto em contacto) oferecer a essa linguagem, constitui um escopo de análise útil à interpretação da realidade que o ECO foi, e que o projecto das Escolas Rurais eventualmente é.

### **O eu, o tu e o outro**

A certo momento da sua intervenção no seminário que é a principal referência destas páginas, sustentou Abílio Amiguinho que o trabalho de projecto das escolas rurais - que entretanto tinha descrito com variadíssimos exemplos - beneficiaria fortemente se fosse suportado por uma memória construída pelos próprios actores.

Iria depois mais longe ao considerar que tanto para os professores que se envolvem no projecto, como para as crianças, o passo decisivo seria o de promover a passagem da condição de actor (aquele que repete, ainda que com arte) à condição de autor, que é a condição daquele que reflecte sobre a acção própria ou alheia (ainda que sem arte) para lhe dar sentido. Ou daquele que nela reflecte (com ou sem arte) para dela retirar novos sentidos. O jogo de palavras não é aqui decorativo. Remete por comodidade expressiva para uma implicação da situação de desequilíbrio em que ainda se

encontram actores e autores e para a redução da distância entre uns e outros enquanto mero enunciado de desejo ou enquanto ingénua formulação retórica.

A relação actor-autor, formulada por Abílio Amiguinho, é suficientemente sustentada pelo projecto das escolas isoladas para que de algum modo se lhe aplique a reflexão do parágrafo anterior. Foi ela antes atraída por um dos possíveis que do projecto ECO poderia ser ainda actualizada ou recontextualizada noutro projecto. Trata-se de saber o que é feito das transformações experimentadas e produzidas pelos actores de um projecto de investigação-acção, uma dezena de anos após o fecho desse projecto. Se saíram de cena ou se nela se mantiveram.

Fez-me recordar Abílio Amiguinho que a nossa experiência comum no ECO sempre insistiu em que se desse à criança o primeiro papel nesse jogo de cena onde a realidade da estrutura educativa escolar punha em relação um **eu** e um **tu**, pouco dispostos a mudar os lugares de fala, privados da relação com o **outro** a quem, para levar mais longe a comparação, essa linguagem padronizada da escola acenava com a frase-caricatura: *fora de cena quem não é de cena*.

O contraponto da experiência promovida pelo ECO consiste naquilo que uma outra frase-caricatura poderia resumir: *dentro de cena quem não é de cena*.

E ambas as caricaturas recobrem, como é por certo evidente, a questão da presença ou da ausência do actor social na cena educativa.

A inovação, que por força da sua definição abriga sempre o intruso e que no ECO abrigou esse outro, exige no entanto uma renovada atenção à estrutura formal dos saberes e à sua função instrumental na construção das aprendizagens, questão que me parece possível enunciar como a necessidade de, após a *fuga*, se promover um certo regresso ao didáctico. Disso se falará ainda neste texto.

### **Dentro de cena quem não é de cena**

O abrigo ao intruso, fez-se no ECO à mulher ou ao homem que sabiam fazer o queijo ou o sabão e que com a sua linguagem o sabiam ensinar a fazer; fez-se ao velho cabaneiro que sabia trazer, das memórias de um passado de

múltiplas fomes, a luz que se podia fazer com uma batata para alumiar as noites e lhes apagar um pouco a solidão e o frio; fez-se ao lagareiro que sabia outras formas de as crianças compreenderem, não a matemática, mas a razão pela qual ela pode e deve ser aprendida; fez-se ao domador de cavalos que sabia despertar no filho o orgulho de ensinar à escola como se domava um cavalo; fez-se ao Presidente de Junta de Freguesia que gostava de responder a inquéritos que lhe fizessem as crianças sobre a água canalizada que ainda não havia; fez-se ao Presidente de Câmara que quis oferecer recursos para um Centro de Recursos; fez-se a dezenas e dezenas de outras pessoas que apenas sabiam e queriam sorrir!

### Uma ribeira a caminho do mar

Num qualquer momento do tempo transcorrido do ECO, no período em que a equipa de investigação mal acabasse de percorrer as escolas de concelhos inteiros do Alto-Alentejo para encontrar, por opção, o pior cenário em que esse projecto pudesse encenar-se (leia-se o pior resultado estatístico em termos de repetências escolares) alguém, inspirado, poderia ter afirmado que *pelas ribeiras se chega sempre ao mar*.

Apraz-me pensar que poderia ter sido um professor do ensino primário de Arronches o possível autor dessa frase nunca dita. Era um homem franzino, aparentemente alto por ser magríssimo, mas afinal não tão alto assim, de quem me recorde que jogava xadrez com os seus alunos nos intervalos das aulas e em cuja sala se faziam ouvir mais vezes as vozes dos gaiatos (às vezes cantando e recitando em unísono) que a sua própria.

Uma coisa aparentemente tão complexa como a co-educação era praticada por ele com uma mestria que a si mesma se desconhecia, misturando alunos e programas de classes diferentes e fazendo com que os mais velhos, ao mesmo tempo que reviam as suas matérias, as ensinassem aos mais novos. Tudo isso entrecortado por jogos que tornavam menos tristes as paredes da sua sala-cubículo e felicíssimas as crianças. Creio que foi nessa sala que vi pela primeira vez uma cadeira

transformar-se em bicicleta e várias crianças, à vez, transformarem-se por seu turno em ciclistas recitadores de poesia ao ritmo de inexistentes pedais.

*Que* isso os descomprimia, *que* isso quebrava a tensão, *que* isso anulava a timidez por terem de tomar a palavra, *que* isso... e seguiram-se outras explicações igualmente judiciosas do seu *bric à brac* educativo, que não vinham nos manuais de didáctica, certamente esquecidos.

Estas explicações deu-as ele a Rui Canário e a mim, após o momento em que batemos à porta da sua escola e em que, antes mesmo das apresentações, nos fez sentar com as pernas encolhidas em carteiras do fundo da escola para lhe permitir terminar a aula e a nós, quem sabe, receber a lição.

Quando, após meses de negociações com cada educadora, professora e professor do concelho de Arronches, finalmente nos reunimos numa sessão conjunta - condição que por todos eles nos fora imposta para uma tomada de decisão sobre a adesão ao projecto que deveria ser feita por todos ou por todos recusada, também pela primeira vez me foi dado observar um grupo de professores – certamente nem todos ciclistas – comportarem-se como um pelotão que não desejava fugas nem permitia atrasos na corrida.

À nossa tentativa de explicar que à escola faltava o **outro** como parceiro (a comunidade) e que o projecto a desenvolver o poderia vir a integrar com proveito, as respostas da facção mais aguerrida, e certamente a mais corajosa, logo acabaram por pôr de lado o jogo argumentativo do *esconde e foge*, para nos pôr cruamente entre a espada e a parede: «*Qual comunidade? Os pais nunca vêm à escola, por mais que a gente os chame!*». E depois, numa recarga que anulasse a nossa acção: «*Os pais nunca vêm à escola e as crianças também preferem ir brincar para a ribeira*».

Creio que me soube bem nessa altura o assomo não controlado e vingativo de um *partir de louça*: «*Se os pais não vinham à escola, porque não saía a escola de si mesma para os procurar? Porque não havia a escola de se juntar às crianças (decerto às muito poucas) que tinham a coragem de preferir (e de mostrar que preferiam) a ribeira?*»

Foi então que um professor de estatura franzina, que parecia muito alto por ser magríssimo mas que o não era assim tanto, amante do xadrez e de cadeiras-bicicleta próprias para sobre elas se dizer poesia ao ritmo de inexistentes pedais, partiu o silêncio que entretanto se tinha feito pesado e disse, pensativo: «*Pois é verdade, porque é que a gente não há-de ir à ribeira ou à comunidade?*». E não disse a frase, menos prosaica, que poderia ter dito: «*É pelas ribeiras que seguramente se chega ao mar!*». Esse professor, de quem já só nos resta a memória, havia mais tarde de ajudar algumas crianças a ver pela primeira vez o mar, que nunca tinham visto, e a provar uma água que, contra toda a evidência, era realmente salgada.

Não foi só às crianças que este professor, de quem já só nos resta a memória, ajudou, então e depois, a ver o mar. Conto-me entre os que foram ajudados a vê-lo, quando, já a navegar com pano cheio em pleno projecto, uma professora, aparentemente alheia às indirectas que fazíamos às paisagens desérticas e desumanizada das salas de aula da sua escola, de facto cinzentas no seu castanho institucional, nos recebeu mais tarde, certamente com grande gozo íntimo, para nos mostrar os amarelos e azuis alentejanos que tinham invadido os rodapés, ombreiras de portas, corrimãos de escadas e costas de armários, voltados alguns para a parede e transformados outros em painéis que as mesmas cores avivavam.

### **A profissão de aluno**

Voltei a ver o mar quando, instado pela manha de três professoras a demonstrar no trabalho de sala de aula o que as minhas *bocas teóricas* preconizavam como remédio para os insucessos de leitura das crianças, me atrevi a aceitar o desafio e vi como uma equipa se formou e me acolheu, me aceitou sugestões, não acatou outras e descobriu terceiras, proporcionando-me uma das mais ricas experiências, como professor, durante as três semanas que durou esse pequeno projecto da *oficina das palavras*.

Com o dispositivo nele criado e com as interacções que ele permitiu com os pais e outros actores da comunidade (durante as quais as crianças criaram regras, justamente porque estas

lhes não eram impostas e demonstraram que, colectivamente, sabiam ler) veio a entender-se e a concluir-se que os saberes formais são meros instrumentos e não os produtos das aprendizagens e que, na passagem da tal fronteira entre a escola e a comunidade, a criança é sempre não apenas a mensagem, mas também o principal mensageiro.

A criança é criada pela comunidade e entregue à escola para lhe dar afinal a sua única razão de existir. É, de um lado da fronteira existente entre a escola e a comunidade, simbolicamente *mal-criada* ou *bem criada*, e é do outro lado dessa fronteira *bem-educada* ou *mal educada*.

A questão dos símbolos não é aqui indiferente e espero que a minha interpretação da comunicação de Manuel Sarmiento, neste seminário, não erre ao permitir-me repetir que entre a escola e a comunidade se deveriam inverter muitos papéis e que estes papéis se poderiam redefinir por uma reinterpretação simbólica da infância. Há com efeito uma sociedade que cada vez mais precisa de educar-se para que a escola crie. E a *profissão de aluno*, referida também neste seminário por Abílio Amiguinho, exige a meu ver que não seja entendida sem o necessário contraponto do conceito duma escola que também cria e que bem cria. Como? Não sei, nem tenho já o tempo de o saber, mas uma fugaz experiência de participação num projecto dirigido por Jacques Fidjalkov em Toulouse, com crianças de terceiro e quarto mundo, mostrou-me que o *métier d'élève* era recíproco do estatuto de criança e do seu direito a ser criança, que o aluno poderia evocar quando quisesse, tanto para alterar o seu *horário de trabalho* (podia fazer gazeta se se escapasse para lugar apropriado, geralmente o jardim, a biblioteca ou outro com possibilidades exclusivamente lúdicas), como para alterar o seu *tipo de produção* (desenhar se não quisesse escrever ou escrever se não quisesse desenhar ou fazer qualquer outra coisa se não quisesse desenhar nem escrever), como ainda para escolher a *linha de montagem* em que quisesse operar e o *encarregado* a que quisesse obedecer (podendo mudar de sala e de professor quando quisesse). Bastava que evocasse o estatuto de criança para que tudo isto lhe fosse permitido. Tudo isso lhe era negado e em seu lugar outras coisas lhe eram exigidas, quando e

enquanto por vontade própria mantivesse a sua opção pelo estatuto de aluno.

### **A escola é um *inferno***

Certa vez um mar ainda mais azul se tornou visível quando uma jovem professora aceitou integrar na sua sala, juntamente com crianças muito pequenas, em regime de co-ensino, três corrécios matulões que a escola nunca soubera ensinar a ler e a escrever. Esse azul fez-se negro de tempestade e depois outra vez sereno, quando essa professora soube afrontar um conselho escolar inteiro que reagia ao *livro* de que foi autor um desses matulões – na linha de edições que correspondeu ao aparecimento dos projectos de alunos - e que continha a dura frase com que ele ortografara erradamente o título e com que nele assumira uma voz acusadora que o erro ortográfico mais avolumava : *A escola é um inferno*. Não o era já decerto um inferno. Nem para ele, nem para os pequenitos a quem a professora deixara que ele ensinasse alguma coisa: como se reparava uma bicicleta, como se fazia uma armadilha, como se fazia ... o que ele sabia fazer. Foi essa experiência que, associada a outras, permitiu no projecto ECO construir a ideia de que as dificuldades de aprendizagem podem ser conceptual e metodologicamente transformáveis em dificuldades de ensino.

### **O didáctico – fugas e regressos**

A expressão *fuga ao didáctico* é a chalaça que correspondeu a um dos principais momentos de construção de mudanças que se operaram no ECO. Designa essa expressão um certo *assobiar para o lado* com que a equipa de investigação, quando a questão dos processos formativos veio a lume sob a forma de um enunciado de necessidades formativas por parte da equipa de terreno, se percebeu que as expectativas dos professores esperavam de nós o habitual monólogo (homólogo do monólogo que se reproduzia na sala de aula) sobre alguns saberes formais. O pedido procurava ladear a nossa proposta de intensificar a metodologia de projecto que se iniciara já com um projecto uniforme, extensivo a todas as escolas (o projecto da oliveira) e correspondia a uma

resistência que se instalava naquilo que aos professores dava maior segurança: a didáctica enquanto repetição de práticas que lhes asseguravam rotinas exclusivamente localizadas na sala de aula. Estávamos no momento em que após a questão da ribeira se tinha saído para um Monte onde se fora ver fazer o queijo, desde a ordenha até à prova, e se fora lentamente caminhando até àquele projecto.

A linguagem e as práticas padronizadas das escolas persistiam, mas acabaram por ser abaladas, quando o pedido de mais suporte para as didácticas de rotina girou para o pedido das tecnologias educativas. A resposta da equipa de investigação foi então muito ágil, cedendo todo o tipo de equipamento a que na altura poucas ou nenhuma escolas poderiam recorrer: máquinas fotográficas, máquinas de escrever, projectores, gravadores de som, câmaras de vídeo. Não foi todavia esse equipamento que provocou a mudança mas a condição que os professores se teriam de obrigar a satisfazer para que esse equipamento lhes fosse entregue. Um pequeno nada que fez toda a diferença. A condição consistia em que os professores garantissem que esse material poderia ser a qualquer momento requisitado pelas crianças que desse modo o poderiam levar para casa ou para onde quisessem. Acertado isto após alguma surpresa e hesitação dos professores, antes os riscos que eles antecipavam de depreciação de tão caros aparelhos em mãos não controladas de crianças, começaram a afluir às escolas, de modo selvagem e indiscriminado, conjuntos de materiais simbólicos de diversíssimas naturezas e portadores de conteúdos de diversíssimas origens.

A expectativa era a de saber o que fariam os professores na sala de aula com esses materiais. Expeditos, os miúdos traziam gravações que continham histórias, adivinhas, rezas e até entrevistas; fotografias que constituíam uma verdadeira iconografia dos seus espaços de habitação, dos animais, e dos espaços de trabalho.

Em pouco tempo as turmas começaram a trabalhar com esses materiais e, com as novas possibilidades que eles facultavam, começaram também a sair com frequência para os novos espaços que eles documentavam. Também em pouco tempo os manuais escolares começaram a ser substituídos por materiais construídos por

professores e alunos e a relação com o programa -instrumento de gestão do currículo escolar - a ser transformada de rotina em processos de descoberta que permitissem conciliá-lo com as linguagens dos novos materiais, com as novas práticas e com a transformação de tempos unilineares atribuídos a cada saber para uma espécie de tempo único de todos os saberes e em que estes entravam em interação e que propiciavam, por necessidade, o trabalho de equipa, e de entre-ajuda, tanto de professores como de alunos.

Este novo modo de trabalhar era acompanhado por uma prática de reunião em conselho de todos os professores, de três em três semanas, espaço que também rapidamente se transformou em partilha de problemas e de soluções.

Foi esse processo que se designou por *fuga ao didáctico*, uma fuga que nunca promoveu um verdadeiro regresso para responder de modo sistemático, no momento em que estavam desinstaladas as rotinas de partida, à pergunta: *E como é que agora se faz isto?* A pergunta creio que nunca foi respondida, *mas esse fazer foi seguramente feito.*

# Professor em contexto rural: um (re)aprender permanente marcado por novo(s) sentido(s) de ser professor\*

Madalena Magalhães  
Instituto das Comunidades  
Educativas

TEMA CENTRAL  
Escolas Rurais

Escola Superior de Educação de Portalegre

No contexto de análise onde o projecto de investigação “Sentido(s) de Ser Professor em Meio Rural” se desenvolve, o meio rural e a escola de lugar único tornam-se particularmente relevantes pelas possibilidades de interacção que suscitam, entre a escola e a aldeia, possibilitando o desenvolvimento de práticas educativas mais permeáveis ao meio, capazes de gerar dinâmica intercomunitária inscrita no local, no pressuposto de que essa dinâmica pode contribuir para a construção de outros olhares mais atentos e mais interventivos, para/entre a vida da escola e a vida da aldeia.

Assim, esta intervenção situa-se num apelo à reflexão para novas perspectivas de intervenção da escola em meio rural que, ao intervir pela dimensão educativa em dinâmicas com a comunidade, pode abrir um filão para a descoberta de outras potencialidades do mundo rural e da escola, tendo ainda presente que o professor em meio rural vive numa tensão, mais ou menos gerida, entre a sua relação com o Estado e a sua relação com a comunidade. É, portanto, necessário perceber de que forma ele modula a sua identidade em função desse jogo de tensões, pois, para cumprir as promessas da sua identidade, ele tem muitas vezes de se desreferencializar da escola, acumulando com o seu papel de professor o assumir de outras figuras e de outros papéis.

Partindo do pressuposto de que em qualquer processo de investigação empírica o

investigador é o principal instrumento de pesquisa, “a identidade e os papéis do investigador originam-se, sedimentam-se e transformam-se num processo de interacção entre observador e observados” (Costa, 1999:145). Esta ideia remete-nos para um conjunto de questões relacionadas com o nosso percurso de investigação, questões essas que gostaríamos de partilhar neste encontro, no sentido de promover alguma reflexão em torno da problemática que aqui nos reuniu.

“Da intervenção à investigação” constituiu uma das partes da temática geral deste seminário e é por aqui que iniciamos a reflexão.

Não desenhámos um caminho estratégico para chegar ao contexto social que enforma o nosso projecto de investigação, nascemos no próprio contexto onde a investigação se situa e a nossa intervenção profissional também sempre se situou em contexto rural. Isto para dizer que, se por um lado, dispomos de um mapa que nos permite alguma familiaridade com situações vividas no quotidiano dos professores em meio rural, não significa que ignoremos um conjunto de instrumentos significativos na regulação da própria pesquisa.

Assim, a situação de nos encontrarmos a desenvolver um trabalho de investigação em contexto rural e acerca de um objecto, que também faz parte do nosso património identitário, motiva-nos para um entretecer de interrogações e questionamento permanentes, com apelo ao conhecimento obtido sobre o

vivido, ou seja, de situações estruturalmente similares às observadas no âmbito da investigação.

Nesta perspectiva, e tendo presente o cumprimento de um conjunto de intenções para o nosso plano de investigação, temos como objectivo metodológico fazer uma abordagem compreensiva e interpretativa do conteúdo do material empírico, constituído por entrevistas individuais realizadas a professores que apresentam percursos profissionais contrastantes, embora tenham em comum o facto de todos exercerem, ou terem exercido, funções docentes em contexto rural. Consideramos ainda como material empírico registos vividos na própria acção (registos de memória e registos escritos).

E aqui referimo-nos particularmente à nossa intervenção em escolas e aldeias, situadas nos concelhos de Vinhais e Bragança, no âmbito do Projecto de Escolas Rurais<sup>1</sup>. Ao longo da nossa intervenção nessas escolas e respectivas aldeias, muitas vezes no sentimos, simultaneamente, autores e actores sujeitos a um misto de acontecimentos encadeados, que nos desafiaram a uma *empolgante*, mas *traíçoera*, observação participante. *Empolgante* pelo entusiasmo suscitado pelas próprias acções, quer ao nível das diversas actividades desenvolvidas com crianças de diferentes escolas, quer ao nível da adesão, envolvimento e implicação das pessoas das respectivas aldeias onde as acções se realizam. *Traíçoera* porque, quando observamos, encontramos-nos também nesse grupo observado e fica a percepção de que “aquilo que vemos ou com que lidamos no quotidiano pode ser-nos familiar mas não é necessariamente conhecido” (Costa, 1999:147).

Trata-se de uma investigação realizada sistematicamente na própria acção, por forma a registar diferentes dimensões da intervenção ao nível dos significados, das intenções e, nomeadamente, da construção de sentidos, decorrentes da socialização de diversos factores: pessoais, sociais, culturais e profissionais.

A “escola em meio rural” dá o mote para reflexão neste Seminário e baliza as construções identitárias de professores que encontram e constroem outros sentidos para o exercício da sua profissão. É aqui que imerge a nossa

investigação. E é também neste ponto que iremos tentar explicitar a feliz oportunidade que tivemos em nos envolvermos com o Projecto de Escolas Rurais.

A nossa intervenção em escolas e aldeias, ao nível da operacionalização e desenvolvimento do Projecto de Escolas Rurais, constituiu-se num elemento vital e aglutinador em todo o processo de investigação e permitiu-nos um conhecimento mais pessoalizado do campo empírico de análise, particularmente em duas dimensões que interessa explicitar:

- Desenvolver um trabalho sistemático com um grupo de professores, construído e conduzido numa matriz de inter-relações pessoais e profissionais, permite-nos aceder a um conjunto de percepções que nos ajudam a ver para além do visível. Ou seja, é na *interface* das várias *nuances* do trabalho desenvolvido, em cooperação com esses professores que se exteriorizam atitudes e se desocultam sentimentos, muitas vezes reveladores de fragilidades/audácias que raramente passam para o palco do trabalho mais formal.

Essas auscultações foram basilares na compreensão do que constitui uma das vertentes a privilegiar neste trabalho de investigação: perceber os processos de construção identitária desses professores.

- Uma outra dimensão tem a ver com algumas experiências socioeducativas realizadas nessas escolas em conjunto com as respectivas aldeias e que nos permitiram uma maior interacção com o espaço da aldeia, facilitando, assim, uma privilegiada aproximação e comunicação com os seus habitantes.

São experiências verdadeiramente gratificantes, quer pelo que já foi referido, quer também pela oportunidade de ver “relocalizar” a escola, o que nesta perspectiva significa dar à escola, aos habitantes locais e a todos quantos se relacionam directa e/ou indirectamente com esse local a possibilidade de afirmarem, validarem e confirmarem os seus saberes muito próprios, reveladores de uma forte identidade cultural, a qual contribui para a natural e desejável auto-estima colectiva.

Nas aldeias onde nós entrevistamos, constatamos que, efectivamente, a escola “adquiriu, em cada aldeia, uma dimensão emblemática, transformando-se num símbolo de progresso e constituindo-se como um elemento

identitário da própria comunidade” (Canário, 2000:124).

Estas duas dimensões, ao nível das nossas vivências no Projecto de Escolas Rurais, de certa forma balizaram o campo empírico de análise da nossa pesquisa e estão presentes em todo o processo investigativo, contribuindo para um peculiar entrosamento relacional, do qual a nossa relação com o objecto sai reforçada e fortalecida.

Todo o processo de investigação empírica pressupõe a selecção de alguns conceitos analíticos, referenciados e ancorados num ou em vários referentes teóricos, alguns deles decorrentes do conhecimento de uma multiplicidade de abordagens metodológicas, cruzadas com uma postura crítica e reflexiva face às questões que atravessam todo o processo investigativo. Neste sentido, tal como refere Correia (2000), a teoria deverá servir de “muleta de interpretação” que nós pretendemos usar no sentido de conseguir uma melhor aproximação da compreensão do fragmento da realidade social a pesquisar, ainda que tenhamos presente que apenas o conseguiremos de forma parcial e muito limitada.

A atitude do investigador e dos vários parceiros que com ele colaboram, face àquilo que se deseja conhecer melhor, é um processo de permanentes cumplicidades. Não podemos deixar de referir um dos parceiros do nosso percurso profissional e do nosso projecto de investigação - o ICE, um parceiro que não se mostra, mas que está sempre presente quando se trata de, citando Rui d’Espiney, “dar espaço ao local, tempo à sua afirmação, poder ao seu poder...”. Há que ter coragem de resgatar para a investigação outras faces do trabalho do professor e outras virtualidades do mundo rural.

## NOTAS:

\* O presente artigo fundamenta-se num projecto de investigação “Sentido(s) de Ser Professor em Meio Rural” e corresponde à versão escrita de uma comunicação apresentada no Seminário “Escola em meio rural: da intervenção à investigação”, na ESE de Portalegre, em Maio de 2003.

<sup>1</sup> O referido projecto é da responsabilidade institucional do Instituto das Comunidades Educativas e tem como

filosofia de funcionamento “a defesa e promoção do mundo rural atingido pela crise da desertificação e da desvalorização sociocultural. O que está em causa não é só a escola, a crença numa escola de proximidade, contextualizada, que torne pertinente as aprendizagens; é também a aldeia, a solidariedade política com o combate contra o abandono e a exclusão em que vem caindo” (d’Espiney, 2001:4).

## Referências Bibliográficas

- CANÁRIO, Rui (2000). A Escola no mundo rural: contributos para a construção de um objecto de estudo. In: *Educação, Sociedade & Culturas*, 14. Porto: Edições Afrontamento. (121-139).
- CANÁRIO, Rui; Santos, Irene (org.) (2002). *Educação, Inovação e Local*. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas.
- CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel Matos (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Edições ASA.
- COSTA, António Firmino da (1999). A Pesquisa de Terreno em Sociologia. In: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (orgs.) (1999). *Metodologia das Ciências Sociais*, 10ª edição. Porto: Edições Afrontamento. (128-148).
- DUBAR, Claude (1997a). *A Socialização. Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- DUBAR, Claude (1997b). Formação, Trabalho e Identidades Profissionais. In: CANÁRIO, Rui (org.) (1997). *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora. (43-52)
- ESPINEY, Rui d’ (org.) (1994). *Escolas Isoladas em Movimento*. Cadernos ICE, n.º 1. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas.
- ESPINEY, Rui d’ (2001). *Relatório de Actividades (Julho de 1999 a Março de 2001). Projecto de Escolas Rurais*. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas.
- HARGREAVES, Andy (1998). *Os professores em tempo de mudança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- SARMENTO, Manuel Jacinto (2000). *Lógicas de acção nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

# Os professores do Agrupamento do Alvão: em busca de uma outra profissionalidade para uma nova ruralidade

---

**José Manuel Carvalho**  
Professor e Presidente do Conselho  
Executivo do Agrupamento do Alvão  
até ao final de 2002/2003

Antes de iniciar a minha intervenção, gostaria de frisar que de todos os que vão apresentar as suas comunicações sou o que tem menos tempo de trabalho realizado. Estou praticamente a iniciar o meu trabalho de investigação, mas, apesar de vos trazer muito pouco, espero contribuir para a partilha que aqui estamos a realizar neste Seminário.

Vou começar por caracterizar e fazer uma breve apresentação do contexto onde estou a realizar o trabalho de investigação, que é simultaneamente o meu local de trabalho. Neste ponto, direi apenas que está aqui um bom tema de trabalho e que me trará muito que pensar, dado o meu envolvimento no contexto da investigação, enquanto participante e enquanto investigador.

O Agrupamento de Escolas e de Jardins de Infância do Alvão, foi constituído e entrou em funcionamento em Setembro de 1999, a partir da vontade de um conjunto de professores e educadores de infância, e da concordância da Câmara Municipal e do Centro da Área Educativa. Este Agrupamento horizontal, que passarei a designar só por Agrupamento do Alvão, reuniu um conjunto de características comuns que estiveram na base da sua constituição: desde o elo comum que é a sua localização geográfica, ao facto de também existirem alguns antecedentes de actividades conjuntas, nomeadamente com o Parque Natural do Alvão. Este Agrupamento está localizado no interior norte, numa zona de transição entre o

Minho e Trás-os-Montes, eminentemente montanhosa, ruralizada e possuidora de um património natural rico, dada a cada vez maior importância da biodiversidade, num mundo globalizado como o nosso.

Como facilmente se depreenderá, é uma região rural que, como quase todas as outras, sofre do efeito da desertificação humana. Há um número reduzido de alunos por escola, ou jardim de infância, que possuem fracas condições e, nalguns casos, estão quase abandonados.

A partir dos princípios do Projecto do Movimento das Escolas Rurais, do Instituto das Comunidades Educativas, construímos um Projecto Educativo, o “Alvão Vivo”, que visa, essencialmente, a revitalização e inovação das práticas educativas, fazendo uma ruptura com o modo de organização do trabalho pedagógico de cada escolas ou jardim por si próprios, que procuravam resolver as suas dificuldades e problemas sozinhos e sem articular as suas actividades com as restantes escolas.

O Projecto “Alvão Vivo” tem, também, como finalidade a revitalização do local comunitário e a qualificação humana das comunidades locais, a partir da valorização do meio rural e do meio natural, que como pano de fundo de toda a actividade das dezanove escolas e jardins de infância, se constitui na principal preocupação. Constituímos quatro núcleos de trabalho, a partir da proximidade, ou das afinidades pedagógicas entre escolas/jardins, e um posto do Ensino Básico Mediatizado, onde,

através da realização de actividades conjuntas, designadas por nós como “Encontros”, e do trabalho em rede, procuramos minorar os efeitos da dita “falta de socialização”. Procuramos também aproveitar todos os recursos, como o meio local, as comunidades locais e os seus habitantes, os parceiros locais: o Parque Natural do Alvão e as associações locais, para juntos construirmos um percurso, um trajecto que vise, no fundo, o melhoramento do papel da escola e, se possível, transformá-la de modo a construir cidadãos e não apenas tratar as crianças como meros alunos.

Ao longo destes quatro anos, trabalharam no Agrupamento e, por isso, também no Projecto, um conjunto de professores que se manteve desde o início, um outro grupo de professores que apenas esteve dois ou três anos no Agrupamento e, claro, aqueles que por lá passaram apenas um ano, mas que, apesar disso, também se envolveram e participaram no desenvolvimento do “Alvão Vivo”.

É precisamente a partir do envolvimento dos professores no trabalho e dos resultados disso, ou seja, da transformação exercida por este contexto de trabalho e da acção educativa por nós encetada, e que foi devidamente acompanhada por formação orientada para o trabalho educativo, para o local e a partir do local<sup>1</sup>, que iniciei a minha reflexão. Fi-lo através de um conjunto de questões que indiciavam o trabalho efectuado no Agrupamento do Alvão, como um trabalho de construção de uma comunidade profissional, que procura uma outra forma de desenvolver o seu trabalho, cortando com o isolamento anteriormente patente no trabalho, envolvendo outros participantes na vida da escola e do Agrupamento.

Acresce ainda o facto de estarmos num concelho onde o peso das estruturas estatais, do centro - do poderoso estado - ainda se fazer sentir com eficácia e o facto de existir ainda, à data da formação do Agrupamento, a Delegação Escolar, símbolo de uma estrutura “salazarista”, que estando completamente destituída de autonomia e sem meios para a organização do trabalho pedagógico, se limitava à mera transmissão das leis e dos normativos. Eram exclusivamente um instrumento da organização burocrática e administrativa do Estado, sem preocupações para com o local e as condições de diferença que deviam estar

patentes no trabalho pedagógico, contribuindo para a continuidade de um tipo de trabalho que tivemos também de combater. São velhos hábitos de trabalho enraizados por anos e anos de trabalho das escolas e dos professores, forçados por vezes a isso mesmo, dado o abandono a que muitas vezes estiveram votados, apesar do esforço e dedicação de muitos.

Este grupo profissional, através da acção agregadora do Agrupamento, desenvolve, desde Setembro de 1999, um trabalho de construção de uma comunidade educativa, com princípios e acções comuns, recorrendo ao “local” como forma de desenvolver o seu trabalho, através da inclusão na acção educativa de processos informais e não-formais de ensino-aprendizagem, procurando a participação da comunidade local, contrariando as formas tradicionais, usuais e instituídas pela “velha escola” do Estado Central.

A sua acção levanta, entre várias questões, algumas que, pela sua essência, encerram em si contradições e incongruências:

- Poderão os profissionais de educação (professores, educadores, auxiliares) constituir uma comunidade educativa com base na participação de todos os envolvidos “localmente”, contra a sua própria natureza profissional, de afirmação do poder instituído secularmente pela Escola e pelo Estado no próprio local?

- Poderão os profissionais exercer a sua actividades, enquanto representantes do Estado e do saber letrado, formal, universal, contribuindo para a sua própria desautorização?

- Poderão os profissionais fazer uso do saber popular e do conhecimento profano, para a sua própria afirmação e enquanto agentes educativos, actuando em prol do “local”, da periferia e não do “centro”, o Estado?

- poderão os professores ser inovadores e autónomos no desempenho profissional, em ruptura com a “pressão” normativa e reguladora do Estado?

- Que reflexividade e que criatividade desenvolvem estes professores? Como o conseguem?

A partir deste conjunto de questões comecei a construir um quadro teórico, no qual vou procurar basear o meu trabalho e procurar dar conta daquilo que já consegui de alguma

forma apurar e com isso contribuir para a reflexão debate que estamos a produzir.

Desde o seu aparecimento no “local” que a escola se instituiu como a marca e a presença do mundo civilizado, em permanente desenvolvimento, tendo por principais objectivos, ainda que ocultados, a “deslocalização” e o “desenraizamento” dos locais, para os levar ao mundo “novo e maravilhoso” do Estado Nação, através de processos de inculcação ideológica e da mera instrução escolar - evoluindo sempre e adaptando-se sistematicamente a novas respostas sempre em consonância com o “nacional”/ “central”, ou seja, impondo uma acção deliberada contra o local, extraindo as suas raízes, os seus saberes, os seus hábitos, a sua cultura, no fundo, a sua essência, mostrando o saber “universal”, de que a escola é portadora, para todos. Permitiu-se assim, através da habilitação escolar, um modo de mobilidade ascensional em termos sociais, que integraria na sociedade dita civilizada, os filhos do local, das classes pobres e desfavorecidas, inserindo-os de pleno direito no mundo nacional e no mundo cada vez mais globalizado, mais centralizador e “civilizado”.

Para Stoer e Cortesão (1999:19) “...a escola ocupava (e ocupa) um lugar de fronteira, combinando efeitos do tipo sócio-cultural e sócio-económico, criando e/ou sobretudo reproduzindo situações de desigualdade social a partir do fenómeno de exclusão do universo sócio-cultural dominante que vigora e estrutura a escola. Essa exclusão sanciona, justifica portanto (meritocraticamente) a diferença que dela decorre”. A verdade é que a escola continua a perpetuar a sua “cruzada” cega, surda e muda, combinando estes diferentes tipos de grupos minoritários, nos quais, inclui este novel “grupo étnico minoritário” - a população do meio rural. Uma espécie em vias de extinção em cuja reserva se continua a sofrer as consequências de um sistema educativo segregador e discriminador, tal como a sociedade capitalista que ele reflecte, mas que não quer tão pouco admitir que o é. Como referem os mesmos autores Stoer e Cortesão (1999:14) “É que, apesar da desigualdade e a exclusão estarem indissociavelmente ligadas ao processo de desenvolvimento capitalista, essa mesma sociedade e o Estado não podem permitir a si próprios tolerá-las de forma explícita e sobretudo

não podem deixar transparecer que, eventualmente, têm até alguma possibilidade de tirar partido delas.”

Pesem embora todas as transformações e reformas do sistema educativo, ocorridas desde o aparecimento da Escola, até à data, servir o Estado-nação foi o objectivo da escola no local, tendo-se modificado muito pouco na sua principal missão. A uniformização dos processos educativos, a homogeneização dos cidadãos por padrões de socialização e normatização, que supostamente deveriam contribuir para a transformação social e para o bem comum de todos, parecem ter exactamente os resultados contrários ao que seria desejado em termos da educação e formação de cidadãos, num contexto comunitário, em particular, na periferia do mundo civilizado.

Mas segundo Stoer e Cortesão (1999:37), “...como conseguir as condições mínimas indispensáveis para se poder transformar as diferentes práticas culturais presentes na escola em recursos dessa mesma escola? As respostas para estas perguntas passam inevitavelmente por uma análise das mudanças no processo de trabalho nos diferentes níveis da economia mundial e da relação destas mudanças com sistemas educativos e a política educativa enquanto política social. Por outro lado, a resposta é simples. É simples porque a compreensão necessária para produzir práticas capazes de reduzir os constrangimentos, designadamente sócio-económicos, actuando sobre estes grupos, passa pela compreensão, não só da sua relação directa com a produção material e o mundo do trabalho, mas passa também pela maneira como estes grupos “vivem” e “constróem” as suas vidas...” Diria que a escola tem estado equivocada na forma como tem tratado os locais e os seus “escravos”, pois não esqueçamos que a escola é obrigatória e universal. Particularmente, para estes locais, como o meio rural, “existem, padrões de diferença social e cultural relativamente à cultura rural e à cultura da escola, que penalizam fortemente crianças/jovens de zonas rurais e semi-rurais...” (idem, 1999: 38). Estes padrões de diferença social e cultural precisam de ser tidos em conta num novo processo que conduza de facto a uma outra escola, que não esta que temos actualmente.

Sendo o trabalho educativo desenvolvido na escola pelos agentes do estado central mais próximos da comunidade, os professores, os educadores e outros profissionais, como auxiliares da acção educativa, se eles estiverem em sintonia com os processos normativos e imposições legislativas do Estado – central, vão ter um efeito aterrador sobre os seus alunos pois estão a contribuir exactamente para o que pretende o Estado e não o aluno, a pessoa, o cidadão. São eles que coadjuvam o trabalho educativo. São estes profissionais, através do processo de escolarização, revestido de um imenso poder, através do processo de socialização, que “formatam” os utentes do serviço público – escola: os alunos, que investidos do saber conferido pelos professores e educadores, se julgam capazes de enfrentar o mundo dito civilizado.

Mesmo quando surgiram propostas emanadas superiormente, no sentido de tornar estes agentes mais intervenientes de acordo com os seus contextos de trabalho, estes agentes pouco ou nada alteraram as suas práticas, dado o “habitus” adquirido com as “boas práticas” anteriores, no sentido do trabalho ainda ser bastante “tradicional”, no termo exacto da palavra.

A necessidade de construção de uma nova escola passa, necessariamente, pela forma como os profissionais, professores, educadores e outros agentes envolvidos na vida quotidiana da escola reflectirem sobre a sua própria acção e o modo como constróem um sentido para o seu trabalho. Seguindo as palavras de Perrenoud (1995:19) “a reflexão sobre a *construção do sentido* do trabalho, dos saberes, das situações e das aprendizagens escolares poderia permitir propor um fio condutor que reunisse contribuições interdisciplinares [porque]:

- o sentido constrói-se, não é dado à partida (aprioristicamente, etc.);
- constrói-se a partir de uma cultura, de um conjunto de valores e de representações;
- constrói-se em situação, numa interacção e numa relação”.

Nesta perspectiva, os trabalhos dos antropólogos, dos sociólogos, dos psicólogos sociais e dos psicanalistas poderiam alimentar bastante a reflexão pedagógica e didáctica. Os livros de Dubet [1991] ou de Charlot, Bautier & Rochex [1992] são disso bons exemplos, não só

por recordarem a existência de famílias, de classes sociais, de comunidades étnicas e religiosas de onde os alunos retiram a sua própria identidade e cultura, isto é, os códigos e os seus instrumentos para criarem o sentido ou o “não sentido”, mas também para analisar de forma mais realista o funcionamento efectivo do sistema, dos contratos e da transposição didáctica quando se preconizam projectos, investigações, trabalhos de grupo, programação de estudo negociados com os alunos, itinerários individualizados. É este trabalho, de respeito pela individualidade e pela diferença, que está subjacente à mudança e à transformação das práticas escolares, à criação de novas práticas escolares ou, melhor, educativas, que estão actualmente carecidas e deficitárias de inovação e de uma postura profissional nova e diferente, em ruptura total com a escola do passado. Nesta escola, o sistema de inovação era uma mera transmissão de normas e de regras a adoptar para uma criatividade inexistente. Não é possível construí-la a partir de emanações normativas dos superiores do sistema, centralizando assim, um processo que é puramente local, pois só se dá, num dado contexto e com determinados actores, isto é, com professores e alunos diferentes de todos os demais que possamos encontrar no universo escola. Assim esta inovação não o é, como também prejudica a capacidade de autonomia e de criar dos autores locais, escolares ou não.

Rui Canário (2002:14) refere a propósito de inovação e comparando com o actual sistema de ensino que “Esta maneira de encarar a inovação educativa adopta um ponto de vista predominantemente técnico que acentua o carácter instrumental dos processos educativos. Trata-se de uma visão redutora que omite da problemática da inovação as questões de fundo que são a relação com o saber e as relações de poder estruturantes de uma situação educativa.” Estas relações são passíveis de ser construídas com base numa reflexividade profissional, ainda pouco assumida e usual entre professores e educadores.

As dificuldades e os problemas encontrados neste percurso dos profissionais dos Agrupamento do Alvão, à semelhança dos referidos por Canário, Amiguiño e D’Espiney (1994:12), e que são: “A dificuldade de participação em iniciativas e acções de

formação; a impossibilidade de um trabalho de equipa; o sacrifício e perturbação familiar que representa para os professores; a grande dependência administrativa que o isolamento alimenta e reforça; a precaridade (e fragilidade) das condições de implementação de práticas inovadoras e de Projectos de Escola; a dificuldade de gestão pedagógica de turmas com crianças dos quatro anos de escolaridade; a carência de recursos materiais e pedagógicos” demonstram bem qual era o ponto de partida para o trabalho que vou realizar.

Os profissionais do Agrupamento do Alvão, fizeram um trajecto de evolução face às práticas anteriores (cada um por si, na sua escola) até ao momento actual, isto é, todos juntos trabalhando num projecto comum, com posição contrária à da tendência geral e global, contra o modelo escolarizante instituído. Procura-se construir e transformar um quadro de presença da escola no meio local que contraria a sua própria função e natureza de actividade a de servir o Estado central, no sentido de normalizar os habitantes do local. “Ao contrário do que se poderia pensar, o desenvolvimento da inovação, a partir dos anos 60, desenvolveu-se segundo uma lógica que foi a de reforçar a tutela sobre as escolas” (Canário, 1994:15), não tendo sido dado assim um “salto” transformador da prática docente.

Levantam-se diversas questões acerca da possibilidade dos profissionais, professores, educadores e auxiliares de acção educativa, aceitarem o desenvolvimento e a prática de um tipo de trabalho educativo que os despoja duplamente de poder e de saber, no sentido em que obriga à partilha do poder de decisão e de acção e obriga ainda a aceitar outro tipo de saber, popular e profano, contraditório com o seu Estatuto de saber civilizado e universal. Há que assumir que o saber local, devidamente valorizado e integrado no seu trabalho educativo, é gerador de uma conflitualidade pessoal/profissional, não se sabendo quem detém o saber ou de que forma estes saberes são complementares e sequenciais na construção de uma vida pessoal e colectiva.

No campo da formação profissional e pessoal, do ponto de vista do contexto de envolvimento, não são indiferentes os modos de fazer e de pensar. Segundo Correia (1997:22), “Independentemente de visarem objectivos

inscritos em espaços sociais zelosamente circunscritos (já que se supõe que o trabalho não é um espaço do exercício da cidadania e, que as atitudes desejáveis do cidadão são atitudes indesejáveis no trabalhador) e de desenvolverem um conjunto mais ou menos diversificado de instâncias e mecanismos, os diferentes segmentos em que se divide o campo da formação apoiam-se num conjunto de pressupostos comuns, de entre os quais interessava destacar os seguintes:

1) O pressuposto de que a formação só se pode dirigir aos indivíduos assegurando uma requalificação profissional e/ou pessoal que se admite ser imprescindível ao bom funcionamento das espaços sociais e /ou profissionais onde eles se inserem;

2) O pressuposto de que as situações de formação são “exteriores” ao exercício do trabalho, seja porque elas visam objectivos sociais “exteriores” ao trabalho (formação da cidadania que não se exercita no mundo do trabalho), seja porque o processo de distribuição e produção de competências profissionais, embora se subordine ao exercício do trabalho, só se pode desenvolver numa situação de exterioridade relativamente aos contextos de trabalho.”

A valorização do saber local, da cultura popular, dos processos informais e não-formais de ensino-aprendizagem, a participação e a partilha da vida da escola e da vida da comunidade, dado o impacto que a existência da escola nestes meios tem, coloca de facto professores e educadores, principalmente, num ponto crítico sobre a sua real função e utilidade no trabalho assumido com estas características. Mas não deixa nunca de ser o agente do Estado que está implantado na comunidade. O professor/cidadão, presente quotidianamente na comunidade, tem tudo a ver com o que lá se passa. Constrói uma forma de cidadania adaptada ou moldada em torno do que se lhe depara, tal como um artesão: “o trabalho do *bricoleur* ou do artesão apoia-se, por sua vez, num conjunto ao longo do tempo, cuja integração, no seu capital experiencial, depende mais da aceitação do princípio de que eles poderão servir para alguma coisa do que a sua congruência com critérios de funcionalidade imediata. O trabalho criativo do artesão apoia-se em mapas cognitivos que lhe permitam os elementos

integrados neste património, produzindo combinações originais de elementos que lhe permitam inventar respostas a situações imprevisíveis” (Correia, 1997:38).

Dir-se-ia, então, que não estamos já a falar do professor a que todos estamos habituados e que conhecemos quase desde sempre sem grandes alterações, o tradicional, isto é, o representante no local do tal sistema societário que o investe do poder de dar e retirar, do ponto de vista escolar, a possibilidade de se ser bem sucedido e escolarizado, sancionando os resultados obtidos pelos alunos de uma forma positiva ou negativa. Ou seja, o salvador das “almas” dos alunos, que os instruirá e salvará da ignorância, ironicamente, tornou-se no “carrasco” dele. Tal como o artesão, o professor / cidadão e os outros cidadãos que com ele partilham o espaço escola/ comunidade, está no sentido oposto ao anteriormente descrito, pelo que os professores do Alvão me parecem ter já adquirido novas posturas e adaptado novos processos de trabalho, permitindo esta oportunidade de pesquisar as suas práticas.

A necessidade da emergência deste novo “profissional”, ou de outro profissional, está intimamente ligada à sua história individual, mas também colectiva, à sua identidade, e ao seu percurso de vida, em formação permanente e também provocada, orientada pelo próprio ou por terceiros.

Em cada um dos estabelecimentos de ensino do Agrupamento do Alvão, dispersos pela área da Serra do Alvão, e apesar do trabalho dos quatro núcleos existentes no Agrupamento e do trabalho comum realizado nos órgãos de gestão do Agrupamento, existe ainda uma margem de manobra pessoal e individual de cada um dos docentes. Mas, no plano profissional, cada docente está também vinculado a um projecto colectivo, que procura dar resposta e agir, de acordo com a partilha da decisão de implementar este tipo de trabalho e de ser, para além de ser co-autor, actor, interveniente no seu desenvolvimento, contrariando muitas vezes o seu papel profissional de docente que tem o seu próprio espaço e local de acção, no qual continua a exercer a sua influência, mas que impõe um processo de trabalho que contribua para a sua descaracterização.

A permanência no Projecto “Alvão Vivo” ao longo deste tempo por parte de alguns

docentes, permite falar na constituição de uma comunidade profissional docente, de um grupo profissional que partilha dos principais referentes deste projecto e que nos remete para um tipo de trabalho e de acção que contrasta com o que se passa na maioria das escolas.

O quadro definidor de um novo professor/ profissional abrangido pela exposição anterior possibilita um conjunto de questões, como por exemplo, as que derivam da relação que se tem estabelecido entre a escola e o local, professor/ educador e comunidade, do profissional reflexivo e a sua prática: Que trajecto tem sido percorrido? Como? Por quem? Quem participa e como? O que tem acontecido? Que resultados se obtiveram? Que processos foram utilizados?

Estas questões podem derivar noutras grandes questões:

. Como é que os profissionais se constituem como comunidade contra o seu próprio (status) estatuto, a sua situação / posição profissional?

. Será a escola contra a própria escola ou a comunidade contra a escola e vice-versa? Ou é possível haver um espaço comum de habitabilidade destas duas correntes de trabalho educativo?

. A tensão entre a escola e a comunidade nunca deixou de estar presente e de existir, mas como é que ela está presente agora? Em que estado é que se encontra esta relação? Que dificuldades surgiram? Que transformações se conseguiram operar a partir deste quadro?

. Como é que uma inovação educativa, que apela ao local como ponto de partida para o seu trabalho, e foi definida inicialmente principalmente pelos professores, pode implicar todos os membros de um espaço / território e uma dada comunidade local que não apenas os profissionais de educação?

. Que possibilidades de existência do professor, enquanto profissional, que se afirma perante a ignorância e o défice da informação dos outros, se verificam num contexto educativo de participação igualitária nos processos de ensino aprendizagem?

. Como é que estes profissionais podem viver nesta / com esta “incoerência” profissional?

. A escola, então, já não será a mesma escola, ou será ainda?

. Como é que a reflexividade dos docentes contribui para a sua nova caracterização profissional?

. Uma nova profissionalidade emerge de uma nova ruralidade? Do contexto profissional e da acção do professor pode emergir uma outra profissionalidade?

Não vou desenvolver estas e outras questões, pois apenas iniciei o meu trabalho. No entanto, mas quero dar-vos conta do sentido que “apanhei” das primeiras entrevistas que fiz. Quando uma professora afirma, por exemplo, que “...os professores mudaram, mas a escola não.” deixa, a meu ver, implícito o que empiricamente me tinha já sido visível, ou seja, que a “normalidade do docente tradicional” está em transformação, em dinâmica, enquanto que a escola continua a ser a mesma, revelando-se assim um forte condicionador das actividades que os professores querem como inovadoras e de ruptura com a escola do passado. Permite, parece-me, a emergência de uma lógica “contraditória e incoerente” de aceitação da escola e dos métodos de trabalho do passado, enquanto queremos criar e inovar. Como é possível que o professor se altere sem alterar as suas práticas e com isso a escola?

Resta-me dar-vos conta de que apesar do trabalho realizado por nós, no Agrupamento do Alvão, ter sido reconhecido e elogiado quer pela autarquia, quer pela administração educativa, o agrupamento vai ser extinto por um Despacho da Direcção Regional que põe, assim, fim a um processo de trabalho alternativo, no campo do desenvolvimento educativo a partir do local. Iremos integrar um Agrupamento Vertical de Escolas, com todos os sectores de ensino, mas vamos seguramente continuar a defender os princípios de trabalho em que acreditamos.

Mesmo numa estrutura educativa, administrativamente forjada, temos espaço para a construção de um processo de trabalho novo, que possibilite a continuidade do trabalho começado com o “Alvão Vivo”, e que já nos permitiu, utilizando a expressão de Rui Canário, aproximarmo-nos do trabalho do “artista”, do “autor”, para sermos também os construtores e criadores do nosso trabalho...

## Referências Bibliográficas

- AMIGUINHO, A.; CANÁRIO, R.; D’ESPINEY, R. (1994). Escola e Processos de Desenvolvimento Comunitário: o exemplo do Projecto das escolas Isoladas. *In: D’ESPINEY, R. (org.). Escolas Isoladas em movimento... Cadernos do ICE*, Instituto das Comunidades Educativas, nº1, 11-35.
- CANÁRIO, R. (2002). Inovação educativa e práticas profissionais reflexivas *In: Canário, R.; Santos, I. (org.). Educação, Inovação e Local. Cadernos do ICE*, Instituto das Comunidades Educativas, nº6, 13-21.
- CORREIA, J. A. (1997). Formação e Trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação. *In: Canário R. (org.). Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora.
- PERRENOUD, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- STOER, S.; CORTESÃO, L. (1999). *Levantando a pedra: Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Biblioteca das Ciências do Homem: Edições Afrontamento.

## Notas:

- <sup>1</sup> Para a qual contamos com docentes e formadores da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, da ADEF, do Centro de Formação de Basto e do Parque Natural do Alvão, entre outros.

# Educação em Meio Rural: Lógicas de acção e administração simbólica da infância<sup>1</sup>

**Manuel Jacinto Sarmento**  
Instituto de Estudos da Criança -  
Universidade do Minho

Investigador, desde praticamente a conclusão do meu doutoramento em 1997, na área da Sociologia da Infância, a temática da educação em contexto rural tem recorrentemente vindo a inserir-se na minha agenda investigativa um pouco a contrapeso das temáticas e questões que mais me (pre)ocupam. Não posso, deste modo, deixar de situar as reflexões que produzo na interface destes dois mundos - o da educação em meio rural e o da condição social das crianças na contemporaneidade. Neste texto, procuro cruzar estes interesses múltiplos numa perspectiva mais englobante: as lógicas de acção em educação e a administração simbólica da infância, em contexto rural.

Começarei por abordar o mundo rural e a educação e a sua tematização como objecto de estudo no campo das Ciências da Educação e das Ciências Sociais. Caracterizarei depois o rural como espaço social, referindo alguns elementos contemporâneos: falarei do impacto das transformações e mudanças do espaço social rural na educação contemporânea, deter-me-ei no movimento das escolas rurais e nas práticas educativas em contexto rural, para, finalmente, sintetizar o tema da administração simbólica da infância e lógicas de acção nas escolas.

## **Mundo rural e educação: um objecto de estudo**

As Ciências Sociais, em geral, e as Ciências da Educação, em particular, têm acompanhado as dinâmicas sociais evolutivas

no meio rural, nas últimas décadas. Antecipando já uma conclusão sobre os diferentes contributos aportados, dir-se-á que, hoje, no mundo rural se vive uma realidade de acumulação sedimental de vários tempos históricos, de várias formas de conceber a sociedade, de estabelecer as relações sociais e de perspectivar a relação da educação e o espaço produtivo. Esta natureza sedimental, este palimpsesto (isto é, inscrição de várias representações e reflexividades sobrepostas no mesmo tempo histórico, cf. Sarmento 2000), este cruzamento na mesma diacronia de várias sincronias é aquilo que melhor caracteriza a realidade social nos campos hoje em dia e também aquilo que melhor caracteriza a forma de agir no conjunto das escolas no contexto rural.

Assim sendo, é de rejeitar, à partida, qualquer perspectiva homogeneizadora, que entenda as práticas educativas no mundo rural como se se tratasse de um campo plano, sem relevos, sem contradições, sem tensões e sem ambiguidades. Pelo contrário, existe uma pluralidade de formas de agir e de realizar o processo educativo em contexto rural que é exactamente inerente a esta convergência de várias diacronias na mesma sincronia, a esta natureza sedimental, palimpséstica da realidade social. Algumas das ideias-chave que tematizaram a pesquisa das relações entre educação e sociedade do meio rural constituem pontos de entrada para a leitura desta realidade pluriforme e complexa. Acompanharemos alguns dos momentos nucleares da evolução nas

últimas três décadas do trabalho interpretativo das relações entre educação e sociedade.

Algumas das conclusões tiradas em meados dos anos 70, na análise sócio-histórica sobre a educação em meio rural durante todo o Estado Novo, apontam para a recursividade da tese da escola como factor da “hemorragia” ou da “sangria” dos campos (cf. Mónica, 1978). Segundo esta tese, a escola serviria basicamente para as crianças abandonarem a vontade de trabalhar a terra, de produzir na agricultura e, alternativamente, para ganhar a esperança e confiança de virem trabalhar para a cidade, emigrando para o espaço urbano, quer no fluxo nacional do interior para o litoral, onde ficam os principais centros urbanos, quer para a emigração para os países centrais da Europa e da América do Norte.

Esta teoria da hemorragia e sangria dos campos foi constituída como programa político anti-republicano e anti-educacional na fase inicial do Estado Novo (final dos anos 20), sendo um pouco mais tarde derrotada no período da expansão do fascismo português pela afirmação ideológica da “*escola nacionalista*”, no sentido, expresso por Carneiro Pacheco, ministro fascista, de ser indispensável levar a escola ao mais recôndito lugar do país para que todos aprendessem a ler os discursos de Salazar. De algum modo a escola expandiu-se no meio rural português pela derrota da teoria de que a escola exaure o campo dos seus trabalhadores, teoria esta, que, no entanto, permanece e que recorrentemente ainda hoje surge, quer na expressão de alguns decisores locais, quando se confrontam com o despovoamento das zonas rurais, quer na imprensa e na comunicação social. Recentemente afirmou-se num conhecido programa da televisão portuguesa (do historiador José Hermano Saraiva, antigo ministro do Estado Novo) que a escola e a auto-estrada levaram ao despovoamento do interior do país. Digamos que é uma forma remanescente dessa remniscência ideológica.

Alguns estudos sociológicos do início dos anos 80 (Pinto, 1985 e Almeida, 1999) tematizaram as relações da educação no meio rural, sublinhando o papel da escola rural como espaço de transição para a condição proletária

dos filhos dos trabalhadores rurais. A escola rural, na medida em que leva a cultura urbana ao campo e na medida em que cria um conjunto de aspirações de mobilidade social, inculca junto das crianças as bases culturais e o “*habitus*” indispensável à criação da relação salarial, sendo, por consequência, o aparelho de Estado indutor da modernização capitalista nos campos.

Um pouco mais tarde, os estudos que se desenvolveram vieram sobretudo enfatizar a temática do choque cultural, através do questionamento sobre o que acontece verdadeiramente no confronto dos saberes, entre, por um lado, os saberes da cultura dominante, da ciência normal e da instituição escolar e, por outro lado, os saberes orais populares das crianças do campo. Este confronto constitui o objecto de um conjunto de estudos e de investigações muito interessante em Antropologia (Iturra, 1990; Frazão-Moreira, 2000; Reis, 1991 e 1995; Ribeiro, 1997 ) em torno da tese, expressa pelo primeiro dos autores de que as crianças do campo “procuram realidade” na escola, sendo-lhes, em alternativa “oferecida a fantasia” de uma cultura distante dos contextos, dos valores, das referências do seu quotidiano.

A tematização do choque cultural é também trabalhada sociologicamente, constituindo um tema nuclear na interpretação sociológica da acção educativa (Benavente, Costa e Machado, 1990; Benavente, 1991). Numa das obras de referência, a este nível, S. Stoer e H. Araújo (1992) interpretam a educação em meio rural como uma aprendizagem para o trabalho, através da criação de dispositivos formais e sobretudo de informais de dualização do sistema educativo em nome da igualdade de oportunidades. De facto, criam-se carreiras distintas, diferenciadas para ingresso no mundo da produção, induzindo ao trabalho precoce e promovendo a selecção meritocrática dos filhos dos camponeses promovidos para a continuidade dos estudos e o ingresso em profissões de mais elevado *status* social.

As transformações do rural, o cruzamento dos espaços-tempo sociais no espaço rural por

efeito da disseminação dos *media*, da globalização cultural, do regresso dos emigrantes, etc. constitui outro tópico de investigação. De acordo com Stoer e Araújo (*ibid.*), em Portugal há uma coincidência do tempo de expansão com o tempo de crise na escola. A partir da perspectiva do cruzamento desses dois tempos e das transformações do espaço rural, A. S. Silva (1994) considera que a escola se expõe no meio rural como um espaço crítico, de tensões e de ambiguidades, que se exprime no facto de as populações realizarem nela um “investimento temperado de resultado incerto”. Segundo o autor, para as populações rurais, a escola é um sítio onde se vai, mas onde se vai sem grande convicção de que a sua frequência sirva para alguma coisa, ainda que possa ser uma porta mais ou menos remota para a mobilidade social, o que origina um conjunto de estratégias diferenciais nas famílias com intervenções diferenciadas em função de fratria. Deste modo, geram-se novas desigualdades no interior da família, em função de variáveis como o género, o grupo etário dos filhos, etc. Os pais ora investem escolarmente nos rapazes, nas raparigas, nos filhos mais velhos, nos filhos mais novos, condicionando a sua carreira escolar e o ingresso mais ou menos precoce no mercado de trabalho (Esteves, 1996).

Nos anos 90, a crise na escola começa também a ser interpretada em função das movimentações e alterações demográficas, emergindo as questões da rede escolar e dos seus nós como tema de preocupação colectiva e de atenção nos meios educacionais e políticos (Azevedo, J. M., 1996). Na segunda metade da década de 90, estas posições são bastante visíveis, sendo que, no campo dos trabalhos sociológicos sobre educação, há dois tipos de resposta às questões levantadas pelas alterações demográficas: por um lado, o entendimento de que a questão da rede é uma questão administrativa e organizacional, e que deve ser considerada atendendo prioritariamente às necessidades de contracção dos custos e da garantia de uma gestão adequada dos recursos, principalmente dos recursos humanos (Formosinho, 1998; Azevedo, J. 1996); por outro lado, a consideração de que as questões da rede não são questões negligenciáveis, mas têm que ser interpretadas no quadro do

desenvolvimento rural, portanto não são prioritariamente questões administrativas e gestionárias, são basicamente questões sociais e educacionais, o que leva, por um lado, ao equacionamento do rural, no quadro do desenvolvimento local e, por outro lado, à interpretação da rede como um problema que não é rural e da educação em contexto rural como um problema que não prioritariamente de rede. A proposta desta segunda posição é da desruralização do problema da rede e da consideração da educação em contexto rural como uma prioridade de desenvolvimento social (cf. D’Espiney, 1994; Amiguinho e Canário e D’Espiney, 1994; Canário, 2000).

Atravessando estas décadas, como uma posição autónoma, com múltiplas incursões, ainda que relativamente “marginais” ao debate educacional, a partir, sobretudo, de alguns projectos locais de desenvolvimento ou de projectos federadores de várias iniciativas locais (Projecto ECO, Projecto Escolas Rurais, Projecto Radial, Projecto Ousam; Projecto Educação para o Desenvolvimento, etc.) emerge uma outra forma de conceptualização que acaba por encontrar o ponto de confluência das posições teóricas do ICE no seu boletim, nos seus livros e nos seus cadernos. É a ideia do rural e da educação em meio rural como uma forma de resistência à mercadorização e urbanização, que é dominante por efeito da globalização social, sendo sustentada, em contrapartida, uma concepção que é promotora da educação ao serviço do desenvolvimento, isto é, a educação para o desenvolvimento em meio rural (e.g. D’Espiney, 2003; Melo, 1991; Canário, 2000; Correia e Caramelo, 2001). Esta perspectiva consagra a ideia das escolas rurais como um movimento que é simultaneamente um movimento pedagógico, um movimento social, um movimento que se inclina para o desenvolvimento local, para a renovação das práticas educacionais, para a inovação e, simultaneamente, (ainda que isto seja algo paradoxal), para uma certa padronização de formas inovatórias da pedagogia em meio rural, algo como a *conservação da tradição de inovação*, em alternativa aos modelos hegemónicos globais, o que tem profundas implicações, quer de natureza social, quer pedagógica, quer epistemológica, quer política.

Uma visão panorâmica da escola rural contemporânea não pode deixar de considerar a heterogeneidade das práticas e lógicas de acção. Elas são a expressão, antes de mais, das várias tensões e perspectivas que resultam das mudanças sociais que se verificam quer no campo educativo, quer no campo das sociedades rurais. Centrar-me-ei, de seguida, nessas mudanças no espaço rural.

### **Transformações e mudanças do espaço social rural**

A realidade social não pode ser interpretada fora dos efeitos da globalização social. O “local”, contemporaneamente, é produzido pelo global. O global (sob a forma das suas instâncias dirigentes) dirige aquilo que considera ser o elemento de referência, o padrão, “o *mainstream*”, periferializando tudo aquilo que lhe é marginal. O que resiste do “local” é, portanto, o efeito de uma periferialização do global. Ora, o espaço rural foi periferializado pelo desenvolvimento recente do modelo económico dominante, com todos os seus indicadores, designadamente a urbanização e influência do princípio de mercado, não apenas como princípio regulador da actividade económica mas como princípio regulador de toda a actividade social.

Um conjunto de indicadores assinalam esta situação de periferialização.

À cabeça, o decréscimo da taxa de população activa. Em meio século (isto é, de 1950 a 2001), a população activa no sector primário, sobretudo na agricultura, passou, em Portugal, de 48% para menos de 10%. Por outro lado, assiste-se ao progressivo envelhecimento da população em meio rural e uma familiarização da actividade agrícola, em consequência das transformações que ocorreram (sobretudo no sul do país) com o fim da reforma agrária, a divisão em pequenas propriedades e o incentivo a uma agricultura familiar. Como consequência do decréscimo da população e por efeito da industrialização acelerada da industrialização agrícola, esta passou a ser apenas mais uma actividade das populações rurais - alguns indicadores mostram que a pluriactividade é hoje o traço dominante da actividade económica das populações em

meio rural, que por sua vez recebem o seu rendimento não tanto do trabalho agrícola mas (pelo menos numa parte equivalente do rendimento da actividade agrícola) de transferências sociais, das remessas da emigração e ainda de outro tipo de actividades (Henriques, 2002).

Uma consequência de todas estas mutações demográficas, económicas e sociais, é a “separação entre o rural e o agrícola” (*id.*).

Esta separação não é, porém, a única transformação visível recente. Do lado das relações sociais emerge uma nova dualidade, sob o posto de vista da estruturação das classes sociais, entre beneficiários da União Europeia, grandes produtores e membros associados de mobilização dos financiamentos da Política Agrícola Comum e, por outro lado, as populações que não são abrangidas pela PAC.

O rural hoje é um rural “impuro”, contaminado pelo urbano, penetrado pela cultura global. Porém, dentro deste rural “impuro”, há algo que resiste enquanto espaço representacional, simbólico, e que se configura como um modo de vida, um estilo de comportamento distinto do modo de vida caracterizado pela imposição do princípio de mercado e do consumo urbano. Este rural resistente, reinventado, simbolicamente investido de uma forma alternativa de vida aos padrões hegemónicos, aparece proposto e sustentado por um movimento associativo de base rural. Enquanto movimento, enunciam-se aqui, ainda que com ambiguidades e contradições, possibilidades emancipatórias.

Curiosamente, as próprias políticas da União Europeia poderão ter contribuído para a emergência deste movimento. Uma das especificidades da política comunitária para Portugal, no que respeita ao desenvolvimento em espaço rural, foi o incentivo à destruição da agricultura, face à concorrência de agriculturas sobrefinanciadas e mais competitivas, o apoio ao investimento de outro tipo de actividades (artesanato, turismo rural, preservação do património ambiental e edificado, etc.). Alguns desses investimentos acabaram por contribuir para resistir ao sentido genérico dessas

políticas e para consolidar uma parte do associativismo rural. Esta situação, no entanto, não deixa de ser produtora de profundas ambiguidades e tensões e cria imensas dificuldades à própria sobrevivência desse movimento (perante a eminência do fim dos fundos estruturais) que, não obstante, se mantém latente e activo.

Interessa agora considerar os impactos destas transformações e da caracterização deste rural impuro e simultaneamente resistente e representacional no que respeita à Educação em meio rural.

### **As transformações sociais na educação em meio rural**

O efeito imediato e mais visível das consequências das transformações do espaço rural, no que respeita à educação, incide na evolução demográfica e nos seus reflexos nas taxas de escolarização. No decurso das duas últimas décadas, verificou-se no meio rural o crescimento exponencial de escolas pequenas ou até muito pequenas e o desaparecimento de escolas. Nos últimos dez anos, por exemplo, foram encerradas 1000 escolas no interior do país, essencialmente no meio rural e em alguns distritos as escolas muito pequenas são francamente dominantes no espectro e distribuição das escolas do 1º Ciclo (cf. Azevedo et al., 2001).

Colocam-se problemas de sobrevivência que decorrem desta questão demográfica e da interpretação política que é feita dessa pressão demográfica. Assim, o encerramento das escolas pequenas ou muito pequenas que está hoje sobre a mesa é o efeito não directo, porque é mediado pela política, das alterações demográficas que se verificaram.

Mas as transformações nas escolas em meio rural não são apenas o produto das evoluções sociais dos campos, mas decorrem também da evolução das políticas educativas. Em Portugal, assiste-se actualmente a uma mudança de ciclo na educação. Terminou o ciclo das reformas e das mudanças, que vem desde o 25 de Abril e sofreu várias evoluções, tendo tido o seu ponto mais alto com a aprovação da largamente consensual Lei de

Bases do Sistema Educativo. Este ciclo caracterizou-se, basicamente, pela expansão do sistema educativo, pelo alargamento da escolaridade obrigatória, pela mobilização de fileiras de crianças e jovens para a frequência de uma escolaridade prolongada. Este ciclo das mudanças e das reformas foi feito tardiamente em Portugal, ao contrário do que aconteceu na maioria dos países da Europa, que promoveram a expansão da escola de massas, para além da escola inicial, no fim da Segunda Guerra Mundial. No momento presente, esse ciclo terminou, e vive-se um ciclo distinto, de destruição “racionalizadora” dos recursos educativos, com o encerramento de escolas, a extinção de centros de pesquisa e inovação – como o Instituto de Inovação Educacional, a destruição de organismos reguladores, correspondentes a orientações políticas direccionadas para segmentos específicos da acção educativa, durante longos anos subalternizados, como aconteceu com a educação de adultos e a extinção da Anefa, o desemprego massivo de professores, a contracção do investimento público e o apelo aberto à privatização de segmentos do sistema ou de serviços educativos.

Há, por outro lado, nesta mudança de ciclo uma recentralização da administração educacional, a par de uma intenção deliberada de uniformização de práticas educativas, que coincide, ainda que isto pareça paradoxal, da privatização de segmentos importantes do sistema.

Talvez valha a pena fazer uma breve retrospectiva da evolução das políticas educativas recentes para chegar a algumas conclusões sobre os impactos destas mudanças na escola rural.

A expansão do sistema educativo em Portugal fez-se segundo uma lógica de modernização conservadora: houve modernização e simultaneamente houve a conservação do essencial da escola tradicional, selectiva e meritocrática. Este movimento de modernização conservadora implicou uma ruptura dupla, quer com a escola tradicionalista que vinha do anterior regime salazarista, quer com a escola democrática, que emergiu embrionariamente

com a revolução democrática. A modernização fez-se em sintonia com exigências internacionais, designadamente do Banco Mundial, ligado à expansão do Ensino Politécnico, da OCDE, com o alargamento da escolaridade obrigatória, da União Europeia, com a criação das Escolas Profissionais, a formação profissional, a formação contínua de professores, etc.. Apesar da sintonia com as agências reguladoras internacionais, a expansão da escola e a modernização conservadora em Portugal faz-se em contra-ciclo, desde meados de 80 (Sarmiento, 1998). Em Portugal, a percentagem do PIB afecto à educação subiu, ao contrário do que aconteceu com a maior parte dos países da UE e com a generalidade dos países da OCDE, com muito poucas excepções, em que houve estabilização e mesmo regressão.

No plano simbólico – isto é, da *justificação* da educação - também se verificaram mudanças.

Nos anos 80 e 90, as ideias de *mudança* e de *reforma* constituíram elementos centrais na simbolização e pilotagem simbólica da educação em Portugal, a par de outros ideologemas, designadamente *descentralização*, *autonomia*, *projecto*, *qualidade*, mais recentemente *empregabilidade*, *territorialização*. Estes ideologemas são contraditórios e ambíguos, há tensões que são irremediavelmente decorrentes do forte consenso da LBSE, um documento tão consensual que sugere múltiplas interpretações. Os processo de reinterpretação, de ressemantização, de interpretação diferenciada de algumas das suas orientações e directivas são inevitáveis, decorrem do jogo social e da luta política pela interpretação e pela reconstrução de lógicas de intervenção e acção educativa. Mas essas ambiguidades e tensões são também reforçadas pelo facto de Portugal ser um país onde permanece de forma muito intensa a contradição entre a lei escrita e a lei em acção, o que potencia e disponibiliza no espaço educacional mobilizações distintas, por vezes em torno das mesmas palavras. A ambiguidade e múltipla mobilização em torno de palavras como autonomia, territorialização e cidadania são hoje visíveis para todos. Estas contradições

e ambiguidades permitem simultaneamente a emergência de formas contra-hegemónicas de acção no campo educativo, quer de natureza profissional, quer no âmbito de comunidades locais, que contrariam as propostas do centro regulatório, designadamente do Estado e das suas políticas (cf. Barroso, 2003).

No entanto, do lado do poder, assiste-se actualmente à emergência de novos ideologemas, enquanto modos dominantes no pensar da acção educativa, designadamente a cultura avaliativa, a ideia do rigor, o anti-facilitismo, a disciplina, a competitividade, a ideia da profissionalização da nova gestão e a excelência. Faz-se hoje sem reservas, quer no espaço político da governação, quer nos média, a defesa da ideia da legitimação da educação pelo princípio de mercado: quem for mais competitivo merece ter mais apoio, quem tiver maior rentabilidade merece obter os lucros inerentes, ganham corpo as ideias da avaliação com efeitos remuneratórios nos professores e nas escolas, dos *rankings* de escola e mesmo dos *vocheurs* educativos (insinuada ainda que não concretizada) Há, dir-se-ia, uma base ideológica que é construída em torno de um consenso mediático alargado, contra a pedagogia e até contra a escola democrática de massas. É muito difícil encontrar nos jornais, hoje em dia, opinião divergente deste consenso, que por um lado enfatiza a lógica de mercado e, por outro, exige garantir a disciplina dos alunos, estabelecer um novo controlo, promover uma nova selectividade, com base na ideia simplista de que os melhores devem ser premiados e os piores castigados.

Simultaneamente, há o desenvolvimento de uma perspectiva de expansão dual do sistema e da possibilidade da emergência de vias diferenciadas, promovendo um agendamento das políticas pelas homólogas políticas conservadoras da Europa mediterrânica, designadamente de Espanha e Itália.

Em síntese, esta mudança de ciclo combina um neoliberalismo mitigado com uma orientação neoconservadora. Esta decorre de várias influências históricas na cena educativa em Portugal e que são muito importantes, por

exemplo, a influência da igreja católica, de algumas concepções epistemológicas profundamente conservadoras, de um certo monologismo cultural e ainda de representações sociais conservadoras muito permanentes e consistentes na sociedade portuguesa: a ideia da família como base da sociedade – no âmbito de concepções familialistas - ao invés da ideia do cidadão como a base dos direitos e dos deveres sociais, ou da aceitação da estratificação social como uma criação natural, etc.

### **A escola rural entre a ameaça e o desenvolvimento**

Qual é o espaço que resta à escola rural dentro desta conjuntura?

Penso que a escola rural está profundamente ameaçada e multiplamente ameaçada e esta é talvez a característica principal que decorre desta reflexão sobre o rural como espaço social e dos impactos das transformações sociais e educacionais na educação em meio rural. Ela aparece ameaçada pela demografia, aparece ameaçada pela política, aparece ameaçada enquanto instituição com características próprias, aparece ameaçada pela padronização e uniformização das práticas educativas. Estas múltiplas ameaças acabam por conquistar sectores que até agora eram resistentes, por exemplo, apolíticas de reestruturação pura e simples da rede escolar.

É neste sentido, também, que adquire maior importância e maior significado o movimento das escolas rurais - nomeadamente o Projecto das Escolas Rurais. Este Projecto ganha, deste modo, uma enorme actualidade e sentido. De algum modo, ele faz-se contra a corrente. Mas engrossa a corrente dos movimentos pedagógicos que historicamente e dos movimentos sociais que contemporaneamente proclama(ra)m a cidadania como a condição de uma vida digna e feliz e consideram a escola como espaço institucional de promoção do desenvolvimento pessoal dos seus membros e de desenvolvimento social das comunidades.

É interessante pensar este movimento como uma nova forma de movimento pedagó-

gico e, simultaneamente, como um movimento social de base educacional. Portugal, que é um país onde os movimentos sociais têm uma expressão social limitada, esporádica e difusa - conseguiu mobilizar-se activamente em torno de Timor, mas já não se mobilizou activamente, pelo menos de forma massiva, pela paz, durante a recente guerra do Iraque, como aconteceu em muitos países da Europa, nem se mobilizou activamente contra a inacreditável forma da violência e abuso sexual de crianças, perpetrada a partir de instituições do Estado, ao contrário do que aconteceu, por exemplo, na Bélgica - viu os seus movimentos pedagógicos (pujantes, por exemplo, durante a 1ª República) substituídos pela acção política e sindical directa depois da democracia, tendo hoje um papel residual e não influenciando o essencial da acção educativa. O movimento das escolas rurais, até por isso, constitui um movimento contra-corrente, cujo significado importa sublinhar.

Quais são as características desse movimento?

São, a meu ver, basicamente, as seguintes:

- a sustentação da ideia de que em meio rural há práticas educacionais alternativas ao modelo educacional hegemónico institucionalizado, ainda que essas práticas sejam plurais e que tenham uma difusão variável; este é um movimento de geografia variável e pluralidade de intervenções;

- é um movimento que se afirma em torno do desenvolvimento local, não dentro de um modelo padrão de desenvolvimento pelo crescimento económico, mas como desenvolvimento local como alternativa de vida, como aposta nas raízes e nas opções; o projecto educacional proposto, articulado com esse desenvolvimento local como alternativa de vida, afirma e valoriza os saberes rurais, os saberes comunitários, sabendo que esses saberes são plurais;

- é um movimento que se sustenta numa concepção de profissionalidade dos professores de colegialidade em rede. Deste modo, é tão importante trabalhar em equipa numa escola quanto é importante trabalhar em equipa no espaço territorial.

- Finalmente, numa lógica de acção

sustentada numa concepção de escola pelo mundo de vida e não como mera instituição de socialização, como espaço intergeracional e não só como espaço exclusivamente das crianças, e como elo de uma política social, e não apenas como instituição com uma função exclusiva técnico-educacional. Dentro deste movimento social de base educacional, que se exprime de forma diversa em vários projectos e por vários interventores, o Instituto das Comunidades Educativas emergiu e desenvolveu-se como agente federador: não é uma instituição social e uma associação de desenvolvimento como outras, mas o núcleo organizativo central de uma pluralidade diversa de intervenções e de práticas com configurações e múltiplas articulações, que enfatiza a ideia da investigação como acção reflexiva implicada e da intervenção pedagógica como prática de mudança e transformação social em meio rural.

### Uma pedagogia em acção

Neste movimento plural, com múltiplas expressões e articulações, com formas diversificadas de acção educacional, é possível detectar e destacar uma pedagogia em acção, práticas educacionais em meio rural que se estabelecem como práticas diferenciais face ao quadro da padronização e institucionalização da acção pedagógica.

Algumas das formas recorrentes desta pedagogia em acção são sintetizadas nos pontos seguintes:

1) A *escrituralização das culturas orais*. Este aspecto constitui um ponto central dentro da pedagogia em meio rural. Ele assenta na ideia de que a escrita é um veículo de práticas de saber que, no contexto rural, se comunicam tradicionalmente por via oral. O trabalho de formação literária desenvolve-se mais em torno desses saberes orais, com transcrição escrita e desenvolvimento das competências verbais (orais e escritas), a partir da comunicação oral e das práticas culturais consagradas na oralidade.

2) Realização de *levantamentos patrimoniais*: a pesquisa, a investigação, a recolha sobre o património ambiental e sobre o património histórico e cultural, sobre o património construído, como estratégia de

desenvolvimento nos alunos do conhecimento local e como modo de indução de uma atitude investigativa.

3) A *investigação das raízes*, não apenas no sentido anteriormente referido de levantamento patrimonial, mas também de conhecimento social implicado dos contextos, dos meios sociais e ambientais, da história e da realidade contemporânea, até das filiações pessoais e das genealogias, com o sentido de identificar, construir e promover identidades locais.

4) A reconstituição e reelaboração dos artefactos constitutivos das culturas patrimoniais locais (a par do seu levantamento e estudo, já referidos), no âmbito de *uma pedagogia do fazer* que se exprime na roda do oleiro, na oficina das marionetas, na armação do pescador, etc., e que associa a prática manual ao cuidado de preservação museológica (nomeadamente, no âmbito dos núcleos museológicos das escolas, frequentemente construídos por produtos feitos pelos alunos, tanto quanto por doações de produtos artesanais pela comunidade).

5) A *prioridade à educação ambiental*, como elemento gerador de reflexão e trabalho, nomeadamente com a adopção dos vários ciclos naturais e produtivos – o ciclo da água, ciclo do vinho, o ciclo do trigo, o ciclo do milho – como elementos constitutivos de projectos curriculares, etc.

6) A *mobilização activa de agentes educativos comunitários* e, prioritariamente, de membros das populações locais, enquanto agentes específicos da acção instrucional ou curricular, pessoas que dão aulas sobre determinados assuntos – saberes patrimoniais e ambientais sobretudo, mas não só – participando deste modo activamente na acção pedagógica.

7) Em consequência do ponto anterior, a *reconfiguração das relações intergeracionais*, com a promoção das crianças como agentes reconstrutores da tradição pelo trabalho de registo, rastreio e conservação da memória identitária e das pessoas idosas como co-aprendizes dos seus próprios saberes, que transmitem e recebem de volta reinterpretados pela acção escolar. Desenvolve-se, deste modo, uma transmutação de papéis tradicionais pelo reforço activo dos laços e das solidariedades

intergeracionais, com a criação de novas sociabilidades no interior da comunidade.

8) O desenvolvimento de *metodologias de projecto e de aprendizagem pela descoberta*, tendo como consequência a transformação activa do espaço da sala de aula num espaço de produção de saberes e conhecimentos e induzindo à ruptura da clivagem instituída entre conhecimento e produção e entre saber e saber fazer.

9) A promoção de uma *pedagogia da comunicação*, com o incentivo à realização de “produtos comunicáveis” que se destinam a fixar a memória, a edificar as competências activas das crianças como sujeitos da aprendizagem e, por consequência, detentores do discurso (ao invés da negatividade instituinte da infância, como grupo social *in-fans* – o que não fala), e, finalmente, a permitir a troca dos saberes e a quebrar o isolamento. Esta pedagogia exprime-se em múltiplos produtos: textos escritos, relatórios, guiões, vídeos, páginas na internet, artefactos, cartazes, encontros, etc.

10) O usufruto, a utilização e a recriação de espaços educativos que extravasam os espaços dos estabelecimentos de ensino, com a adopção como espaço de aprendizagem da quinta rural, do centro comunitário, da oficina de artesanato. Esta prática de “*escola sem muros*” potencia a promoção a espaço educativo de vários espaços comunitários pertencentes a diversos espaços sociais estruturais (cívicos, de produção e até domésticos), o que tem como contrapartida a abertura do espaço especificamente escolar (isto é, o estabelecimento de ensino e a sala de aula) ao usufruto das comunidades.

11) A *criação de espaços educativos de usufruto comunitário*, de tal modo que a acção pedagógica se transmuta em investimento na criação de infra-estruturas colectivas, como a Quinta Pedagógica e/ou Ambiental, o Museu da aldeia, o Centro Comunitário. Estes espaços tanto podem nascer da modificação de estabelecimentos de ensino, com criação de novas valências e o usufruto colectivo, como podem erigir-se em edifícios exteriores à escola, disponibilizados normalmente pelas autarquias ou por entidades de solidariedade social, e a partir da sua edificação como expressão da acção pedagógica, autonomizam-

se e constituem-se como bens e serviços de uso comunitário.

12) A *reconfiguração dos próprios espaços educativos*, em consequência dos dois pontos anteriormente referidos, levando a que as salas de aula deixem de ser simples salas de aula e passem a ser também museu, ateliê de tempos livres e/ou biblioteca comunitária, as cantinas escolares deixem de ser simples cantinas de alunos, para serem centros de dia, cantinas comunitárias, etc., os recreios deixem de ser apenas locais de jogo e brincadeira infantil para serem o espaço da aldeia onde se disputam torneios desportivos, se descansa, se namora e se convive. Com a multiplicação e expansão desses espaços, o espaço escolar torna-se espaço mais flexível, mais mutável e nesse sentido (independentemente das condições) mais moderno.

13) A *pedagogia dos intercâmbios*, das trocas de experiências, de alunos, de materiais. Os “dias diferentes” são, a este propósito, paradigmáticos. Há também que destacar o papel das TIC, numa pedagogia de intercâmbios, através de trocas virtuais pela Internet, que permitem a quebra do isolamento e a criação de conexões à distância.

14) O incentivo a uma prática activa de *interculturalidade activa*, pelo favorecimento da ideia das múltiplas inteligências, dos múltiplos saberes, das múltiplas culturas, que se cruzam e intercambiam em contexto escolar.

15) Finalmente, mas não menos importante, o desenvolvimento de uma *pedagogia da participação*, que tem na sua base a promoção da intervenção decisória das crianças no planeamento e execução do seu trabalho, que se prolonga na posse do discurso pela referida pedagogia da comunicação e que se consuma em formas organizacionais de auscultação e decisão colectiva, nas quais as crianças se constituem como actores (para além de autores) em cena de exercício de um poder pedagógico.

Estas características da acção pedagógica, reveladoras de uma inventividade de professores e alunos, filiam-se numa consciência pedagógica, que sendo essencialmente induzida da reflexão colectiva e sustentada na colegialidade em rede atrás referida, encontra pontos de apoio nos fundamentos das pedago-

gias não directivas, no Movimento da Escola Nova, na Pedagogia Freinet e ainda - pelo relevo atribuído à acção educativa da comunidade - às pedagogias socialistas do princípio do século XX e ao movimento da desescolarização de Ivan Illich. O importante a destacar, no entanto, é a síntese criativa de muitas destas influências numa pedagogia em acção, que não decorre de uma teorização prévia, ainda que o registo das ideias, projectos e experiências esteja sempre presente, mas que se exprime na contextualização da acção educativa e na sua implicação na mudança das condições sociais em que ocorre, através da intervenção activa das crianças e das comunidades.

O movimento das escolas rurais, enquanto movimento que se realiza e radica num espaço plural, transitório, ambíguo e tenso, mas que tem um programa e uma pedagogia própria, é um movimento que se confronta com um visão do mundo hegemónica, dominante, constitutiva do “*mainstream*” educacional, que assenta na ideia da rentabilidade, da eficácia, da acumulação; essa visão do mundo sustenta-se na ciência normal e numa epistemologia monológica; o espaço público é configurado segundo a lógica do mercado e na ideia da cidadania como direito de acesso a bens de consumo, entendendo, conseqüentemente, os bens sociais como bens de mercado e a educação como espaço de acesso meritocrático ou neomeritocrático.

A essa “cidadania” subsumida no estatuto de consumidor e aos bens sociais interpretados como bens de mercado e em contraposição a essa visão do mundo com que se confronta, o movimento das escolas rurais expressa uma concepção do mundo sustentada na afirmação das identidades e das diferenças, do equilíbrio do homem com a natureza, da defesa do património comum da humanidade, na defesa de epistemologias múltiplas e numa forma de racionalidade educacional muito mais próxima de uma racionalidade comunicativa (teorizada pelo Habermas) do que de uma cognitiva-instrumental, de transmissão unidireccional de saberes predeterminados dos professores para os alunos.

Em consequência, este movimento, sustentado nessa visão do mundo, expressa uma lógica de acção educativa que entende a escola como elo da política social, que não se esgota na transmissão de saberes e valores às novas gerações, mas que afecta e é afectado pela comunidade; a escola não é um espaço técnico de instrução, mas é um mundo onde há razões, afectos e vontade, que a transcendem mas que são continuamente mobilizáveis na construção e comunicação dos saberes escolares.

As crianças, por seu turno, não são consideradas como seres socializáveis, mas são actores sociais e como tal com capacidade de intervenção e com potencialidade de protagonismo na própria mudança social. Isto configura uma administração simbólica da infância que se afasta das concepções dominantes. Deste modo, o protagonismo infantil faz das crianças seres sociais de pleno direito e não objecto de um processo de indução social. A mudança de visão que está implicada nesta concepção corresponde a uma deslocação profunda no entendimento do lugar da criança na sociedade e na administração simbólica da infância.

Finalmente, o movimento das escolas rurais, no momento em que a escola rural se encontra tão intensamente ameaçada, só conseguirá exprimir-se como movimento se for capaz de, para além da resistência, se articular com uma acção colectiva de defesa de formas alternativas de vida, em todos os domínios sobre que incide. Isto significa, em última análise, inserir a escola no âmbito do combate mais geral de defesa do espaço público contra a mercadorização e a privatização dos bens sociais, e na sustentação da na refundação cívica da escola básica enquanto instituição que só pode se defendida e sustentada se se refundar, isto é, se mudar no sentido de uma administração simbólica da infância assente nos direitos da criança, ou seja, na expansão da cidadania da infância, no entendimento das crianças como seres sociais de pleno direito e não como meros alunos, seres educáveis ou seres a quem se transmitem normas e valores.

## Notas:

<sup>1</sup> Este texto baseia-se na conferência realizada nas Jornadas *Educação em Meio Rural*, realizadas em Portalegre, nos dias 8, 9 e 10 de Maio, por iniciativa do Projecto ESTER, ESE de Portalegre e ICE. As ideias apresentadas sustentam-se na revisão institucional do Projecto das Escolas Rurais, do Instituto das Comunidades Educativas, financiada pela Fundação Van Leer. O desenvolvimento das ideias deste texto integra o Relatório: “*A Escola é o Melhor do Povo...*” – *Relatório de Revisão Institucional do Projecto das Escolas Rurais*”, elaborado pelo autor em co-autoria com Joaquim Marques de Oliveira.

## Referências Bibliográficas

- Almeida, João Ferreira (1999). *Classes Sociais nos Campos. Camponeses parciais numa região do Noroeste*. 2ª Edição. Oeiras. Celta Editora.
- Amiguinho, Abílio.; Canário, Rui; D’Espiney, Rui (1994), “Escolas e Processos de desenvolvimento comunitário: o exemplo das escolas isoladas, in R. D’Espiney(org.), *Escolas Isoladas em Movimento*. Setúbal. Instituto das Comunidades Educativas
- Azevedo, Joaquim (1996). Educação e desenvolvimento local ou o romântico poder das escolas fecharem as aldeias. in E. Lemos Pires (Org.), *Educação Básica: Reflexões e Propostas*. (83-108). Porto. SPCE.
- Azevedo, José Maria (1996). *Os nós da rede*. O problema das escolas primárias em zonas rurais. Porto. Edições Asa.
- Azevedo, José Maria; Ferreira, Lino; Sarmiento, Manuel Jacinto; Moreira, Margarida Elisa (2001). *Propostas para a Melhoria das Condições de Funcionamento das Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa. Grupo de Trabalho criado pelo Desp. Int. nº2/SEAE/2000, de 22 de Maio. Ministério da Educação. Secretaria de Estado da Administração Educativa (polic.)
- Barroso, João (org.) (2003). *A Escola Pública: Regulação, Desregulação, Privatização*. Porto. ed. ASA.
- Benavente, Ana (1991). Insucesso escolar no contexto português. Abordagens, concepções e práticas. in Vários. *Ciências da Educação em Portugal. Situação Actual e Perspectivas*. (53-73). Porto. SPCE.
- Benavente, Ana; Costa, António F.; e Machado, F. Luís (1990). Práticas de mudança e de investigação. conhecimento e intervenção na Escola Primária. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. 29: 55-80.
- Bourdieu, Pierre (Dir) (1993). *La Misère du Monde*. Paris. Seui
- Canário, Rui (2000). A Escola no Mundo rural. Contributos para a construção de um objecto de estudo. in *Educação, Sociedade & Culturas*, 14:121-139. Porto. Edições Afrontamento.
- Cardoso, Fernando Jorge (1993). *Gestão e Desenvolvimento Rural. Moçambique no contexto da África sub-sahariana*. Colecção Estudos sobre África, 7. Lisboa. Fim de Século Edições.
- D’Espiney, Rui (2003). Educação, Desenvolvimento, e Cidadania: fundamentos de uma intervenção alternativa em meio rural. *Espacio para la Infancia*, nº20: 6-11.
- D’Espiney, Rui (Org.) (1994). *Escolas Isoladas em Movimento*. Setúbal. Cadernos ICE.
- Esteves, António Joaquim. (1993). Família, Fratria e Escolarização. in Vários. *Estruturas Sociais e Desenvolvimento*. (Vol. I: 275-295). Lisboa. Fragmentos/Associação Portuguesa de Sociologia
- Formosinho, João (1998). *O Ensino Promário: De ciclo único do ensino básico a ciclo intermédio da educação básica*. Lisboa. Cadernos PEPT 2000
- Frazão-Moreira, Amélia (2000). Saberes e Aprendizagens das crianças em meio rural. In Vários, *Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*, Braga, Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, (Vol. III: 261-266)
- Henriques, Maria Adosinda (2002). Globalização e integração diferenciadora dos espaços rurais. In Reis, José e Baganha, Maria Ioannis (orgs.). *A economia em curso. Contextos e mobilidades*. Colecção A Sociedade Portuguesa perante os desafios da globalização, volume 2:153-171 (Santos, Boaventura de Sousa, dir.). Porto. Edições Afrontamento.
- Iturra, Raul (1990). *Fugirás à Escola para Trabalhar a Terra. Ensaio de Antropologia Social sobre o Insucesso Escolar*. Lisboa. Escher.
- Melo, Alberto (1991). Educação e Formação para o Desenvolvimento Rural. *Fórum*, 9/10:149-160.
- Mónica, Maria Filomena (1978). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar (a Escola Primária Salazarista, 1926-1939)*. Lisboa. Presença/GIS.

- Pinto, José Madureira (1985). *Estruturas Sociais e Práticas Simbólico-Ideológicas nos Campos*. Porto. Afrontamento
- Reis, Filipe (1991). *Educação, Ensino e Crescimento. O jogo Infantil e a Aprendizagem do Cálculo Económico*. Lisboa. Escher.
- Reis, Filipe (1995). A domesticação do pensamento infantil: perspectivas teóricas para a análise das práticas escolares. *Educação, Sociedade e Culturas*, 3: 37-55.
- Ribeiro, Manuela (1997). *Estratégias de Reprodução Socioeconómica das Unidades Familiares Camponesas, em Regiões de Montanha. (Barroso, 1940-1990). Um Estudo de Sociologia em que as Mulheres também Contam*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian/JNICT.
- Sarmiento, Manuel Jacinto (1999e). Escola Básica: sinais de Abril num tempo descontínuo. *Revista Portuguesa de Educação*, 12(1): 149-169.
- Sarmiento, Manuel Jacinto (2000), *Lógicas de Acção na Escola*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional
- Silva, Augusto Santos (1994). *Tempos Cruzados: um Estudo Interpretativo da Cultura Popular*. Porto. Afrontamento
- Stoer, Stephen R. e Araújo, Helena Costa (1992). *Escola e Aprendizagem para o Trabalho num País da (Semi)Periferia Europeia*. Lisboa. Escher

# O Projecto Educativo Local do Concelho da Golegã

**Filomena Rodrigues**

Educadora de Infância. Efectuou um estudo de caso sobre o projecto apresentado, no âmbito do mestrado em Ciências da Educação, UL, finalizado em 2002.

O Projecto Educativo Local (PEL), sobre o qual se apresenta este descritivo<sup>1</sup>, foi construído e desenvolvido no concelho da Golegã, entre os anos de 1993 e 1999.

O concelho da Golegã, de características predominantemente rurais, situa-se no Ribatejo, sendo composto por duas freguesias, Golegã e Azinhaga, com cerca de 6000 habitantes. A opção por desenvolver este PEL a nível concelhio não teve por base de delimitação o território de intervenção, critérios de natureza administrativa, mas sim razões justificadas pelas interações entre os actores locais das duas freguesias.

No início do ano lectivo de 1993/1994, conjugaram-se as circunstâncias que criaram a possibilidade de neste concelho se iniciar a construção do PEL. Nesse ano uma educadora de infância, que residia e tinha exercido funções docentes no concelho, integrou um grupo de trabalho no Instituto de Inovação Educacional (IIE), propondo o desenvolvimento de uma intervenção com vista a promover uma maior articulação entre os níveis de ensino e a participação da comunidade na construção de respostas educativas pertinentes e contextualizadas. A sua proposta encontrou apoio junto de outros elementos que também integravam o IIE e estavam interessados em investigar a inovação pedagógica relacionada com a construção de projectos educativos locais e a constituição de parcerias. Formou-se, assim, neste serviço da administração central,

uma equipa que se propôs desencadear uma intervenção, através de uma metodologia de investigação/acção, por forma a apoiar os actores locais, no contexto escolhido, com vista à construção de um PEL.

A intervenção que a equipa do IIE se propôs desencadear, no concelho da Golegã, tinha como finalidade apoiar a construção de um Projecto Educativo Local, enquanto forma específica de descentralização educativa. Não se tratava de tentar aplicar eventuais prioridades, em termos de políticas educativas nacionais, num determinado local, mas sim, a partir da análise da situação concreta do território em questão, realizada pelos próprios actores locais, recriar uma política educativa local própria e práticas em consonância. A intervenção da equipa do IIE, visando a construção de um projecto educativo local, apontava para três aspectos fundamentais (B. Canário, 1996, p.69):

- . a constituição de parcerias educativas locais;
- . a promoção de uma gestão integrada de recursos;
- . a articulação de prioridades nacionais com expectativas locais.

Na definição de *projecto educativo local*, adaptada pela equipa do IIE, está saliente a natureza da intervenção e o modo como pretendem realizá-la. O PEL, conforme é definido:

*(...) consiste numa política integrada e participada de gestão de recursos educativos, visando encontrar soluções para os problemas de uma dada comunidade, numa perspectiva de desenvolvimento local. Realiza-se mediante a congregação de esforços de todas as escolas de uma localidade e dos seus diferentes parceiros, locais e não só, que, para tal, encontram ou criam as estruturas organizativas adequadas.* (B. Canário, 1996, p.70).

No caso do PEL do concelho da Golegã, subjacente à lógica de intervenção da equipa do IIE esteve o intuito de contribuir para a mudança das escolas, a partir da mudança da sua relação com a comunidade, incentivando a construção de uma rede local de parceiros educativos, no sentido de permitir aos actores locais uma participação efectiva na definição de uma política local de educação para o concelho (B. Canário, 1996).

O PEL do concelho da Golegã, pode considerar-se um projecto de parceria local (Canário, B., 1995), construído com a participação de actores locais vários que se foram tornando parceiros das escolas e parceiros entre si. Nesta perspectiva são consideradas três fases no desenvolvimento do projecto: a fase das pré-parcerias, a fase de construção das parcerias e a fase de consolidação das parcerias, através das quais se pode reconstituir a memória global do processo de construção do PEL do concelho da Golegã, enquanto processo de construção de políticas e práticas educativas locais, com sentido e pertinência para aquele território.

### **A Fase das Pré-parcerias (ano lectivo de 1993/94):**

Nesta primeira fase visava-se essencialmente a construção de parcerias entre as instituições escolares. Neste sentido, realizaram-se os primeiros contactos com as escolas, tendo, a partir daí, um grupo de docentes dos diferentes níveis de ensino iniciado um trabalho conjunto, com o apoio da equipa do IIE, para viabilizar a construção do projecto. O dispositivo que se considerou adequado, nesta fase do processo, para facilitar a articulação entre os docentes, por forma a que em equipa

repensassem as suas próprias práticas e a situação educativa local, desenhando possíveis linhas de acção para implementar as mudanças pretendidas, foi um círculo de estudos. No círculo de estudos, desenvolvido entre Janeiro e Julho de 1994, participaram 25 elementos (4 educadoras de infância, 13 professores do 1º ciclo e 8 da escola C+S), que reuniam semanalmente, tendo como animadores a equipa do IIE. O plano de formação dinamizado enquadrava-se numa perspectiva de formação especialmente valorizadora das experiências dos professores, suscitando a reflexão e o questionamento das suas práticas. Ao longo do círculo de estudos, foi realizado um trabalho de reconhecimento da comunidade local, das suas características, das suas potencialidades e das situações educativas problemáticas que era necessário tornar alvo da intervenção. Este diagnóstico da situação educativa do concelho foi construído pelos docentes no círculo de estudos, através de um processo que incentivou a reflexão sobre as suas práticas e os colocou numa atitude de investigação/acção face ao contexto social envolvente. Na pesquisa desenvolvida, os participantes no círculo de estudos foram envolvendo vários actores educativos, sobretudo os alunos e famílias, mas também outros actores locais que iam identificando como potenciais parceiros na construção do projecto. A recolha de dados para a elaboração do diagnóstico, necessário ao delinear do PEL, foi em grande medida realizado no âmbito do desenvolvimento curricular, sendo os alunos intervenientes activos e a colaboração das famílias essencial no esboçar dos aspectos de caracterização da comunidade. Os dados recolhidos eram partilhados pelos professores no círculo de estudos, reflectidos e organizados em função dos objectivos pretendidos. No círculo de estudos era continuamente planificada, avaliada e reorientada a acção de cada elemento e do grupo no seu conjunto e desenvolvidas as competências necessárias à intervenção perspectivada: fazer o diagnóstico da situação educativa concelhia, identificar recursos e esboçar estratégias para a intervenção a desenvolver.

A reflexão e o questionamento das práticas e experiências anteriores conduziu os docentes a desenvolver novas formas de pensar e agir nos contextos de acção, promovendo uma

maior consciencialização das problemáticas educativas locais e o emergir de planos de acção. O círculo de estudos constituiu um dispositivo que favoreceu o relacionamento entre os vários actores, construindo um clima de diálogo sobre questões problemáticas do concelho, partindo sempre da perspectiva de que se pode intervir para mudar no sentido desejado. Esta postura de responsabilização pessoal/profissional e social, e de pensar e agir numa perspectiva de projecto foi uma importante componente que permitiu aos docentes experimentarem competências, que são essenciais ao seu quotidiano profissional, sobretudo quando se colocam na perspectiva da contextualização da acção educativa.

O papel da equipa do IIE, enquanto equipa de apoio à dinâmica de formação-acção que se desenvolveu a partir do círculo de estudos, foi relevante neste processo. Os aspectos relacionais e comunicacionais foram especialmente valorizados pela equipa, tendo havido a preocupação de criar um ambiente de grupo facilitador do diálogo e do equacionamento das questões, a partir dos dados recolhidos pelos docentes no terreno, que depois eram analisados e enquadrados teoricamente no grande grupo. Tratando-se da construção de um Projecto, a formação aparece com um cariz essencialmente estratégico, no sentido de promover o desenvolvimento das competências a mobilizar nas situações concretas, tendo em conta a resolução dos problemas que se colocam, sendo pertinente a “produção” (e não o “consumo”) dos saberes necessários à acção.

Desde a concepção do plano de formação do círculo de estudos, estava previsto que o produto final a resultar desta dinâmica formativa deveria ser um documento de planeamento do projecto educativo local. Este documento deveria ser discutido com os diferentes intervenientes no processo educativo local, no sentido de integrar as suas perspectivas e contributos e viabilizar uma efectiva participação de diferentes actores locais. Assim, na parte final do círculo de estudos, em Julho de 1994, depois de elaborado um esboço de caracterização da situação educativa do concelho, foram organizados momentos de discussão pública com a comunidade sobre o trabalho efectuado. A apresentação pública dos resultados do círculo de estudos, prevista desde

o início do processo, de algum modo marcava a natureza da própria dinâmica que se pretendia desenvolver, tendo sempre presente que a mesma deveria promover a mudança da escola e promover o envolvimento dos diferentes actores locais nas questões da educação. Nestes debates foi possível constatar divergências de opinião, mas também convergências de muitos que optaram por conjugar propostas e constatar que na concertação de recursos existiam potencialidades educativas para enriquecer a comunidade local. É a partir destes debates que, de forma explícita, o projecto ultrapassa as fronteiras das escolas e se torna tarefa de todos os actores locais a sua implementação.

No final deste ano lectivo de 1993/1994, ficou concluído e aprovado por vários actores locais o primeiro documento de planeamento educativo territorial, um documento de definição do projecto educativo local do concelho da Golegã, denominado *Redescobrir a Escola e a Comunidade*, que serviu de “orientação estratégica” a toda a intervenção sequente. Para além de explicitar aspectos de caracterização do concelho e de identificar os problemas em torno dos quais era necessário desenvolver uma intervenção, o documento *Redescobrir a Escola e a Comunidade*, apresenta o plano de intervenção que, como se refere, “não deriva unicamente do diagnóstico de situação feito, mas também de perspectivas e princípios de orientação que a equipa tem vindo a afirmar desde a sua constituição”. Estes princípios são traduzidos no documento da seguinte forma:

- *A acção educativa deve ser encarada de forma globalizante e, para tal, devem ser criados espaços de concertação e decisão entre as suas diferentes vertentes; os recursos educativos devem ter uma gestão optimizada, explorando-se a sua polivalência.*

- *A participação dos actores locais e em especial das famílias deve ser promovida pelo Projecto, no sentido de criar factores de desenvolvimento endógeno, e a escolha das estratégias de acção tem de contemplar prioritariamente esta orientação. Assim, para o desenvolvimento dos diferentes programas, devem ser estabelecidas parcerias próprias.*

Tendo em conta o diagnóstico realizado e as perspectivas que norteiam a intervenção a desencadear, são estabelecidas as prioridades a médio e longo prazo e as finalidades da intervenção. O PEL da Golegã pretendia, assim, intervir no sentido de:

- *Desenvolver nas crianças e nos jovens o espírito de iniciativa e de solidariedade, para que sejam capazes de tomar em mãos as tarefas de desenvolvimento local;*

- *Sensibilizar a população jovem e adulta para a defesa e recuperação do meio ambiente e desenvolver hábitos de preservação e cuidado em relação ao património colectivo;*

- *Desenvolver, no quadro de parcerias educativas, actividades de ocupação de tempos livres de crianças e jovens que fomentem a sua iniciativa e promovam o seu desenvolvimento integral;*

- *Articular a acção educativa nas suas vertentes: pré-escolar e escolar, educação formal e informal, contribuindo assim para um maior sucesso educativo.*

No documento são, também, explicitadas as estratégias a desenvolver para a consecução das finalidades do projecto, assim como os “recursos e condições favoráveis existentes na comunidade” sendo notória a filosofia da sua optimização e rentabilização.

Importa realçar que aquilo que aparece registado no documento *Redescobrir a Escola e a Comunidade* é já resultado de uma vivência realizada ao longo do ano lectivo em que decorre o círculo de estudos, em que os participantes num processo de investigação-acção foram (re)descobrendo a comunidade, experimentando estratégias para resolver alguns dos problemas com que se defrontaram, percebendo as vantagens do trabalho em parceria e mudando as suas representações sobre as questões educativas locais.

A intencionalidade subjacente à lógica organizativa da continuação do desenvolvimento do projecto visou a constituição de dispositivos que pudessem garantir uma real participação dos diferentes actores locais e a contínua avaliação do processo, como forma de adequação contínua às expectativas locais e

como incentivo à consciencialização da intervenção pelos actores implicados.

No final deste primeiro ano da intervenção fica explícito um compromisso de colaboração entre os professores que iniciaram este processo de construção do PEL, apoiados pela equipa do IIE, e outros actores locais que manifestaram interesse em aderir e participar, tornando possível iniciar o desenvolvimento do plano de acção concertado.

### **A Fase da Construção das Parcerias (anos lectivos de 1994/95 e 1995/96):**

Construído que estava o documento do PEL, orientador da dinâmica educativa local a implementar no concelho, iniciou-se a operacionalização das prioridades enunciadas. Na fase de construção das parcerias, podem distinguir-se dois momentos: um primeiro, correspondente ao ano lectivo 1994/95, em que a equipa do IIE continua a apoiar directamente as escolas e os docentes implementadores do Projecto, em que se constróem várias parcerias entre as escolas e outros actores locais; e, um segundo momento, no ano lectivo seguinte, em que o PEL começa a ser gerido localmente e em que as escolas se tornam parceiras ao mesmo nível dos outros actores e instituições locais, que entretanto se associaram ao processo em curso.

No início do ano lectivo 1994/95 não tinha, ainda, sido criada uma estrutura organizativa local, capaz de implementar a dinâmica prevista no documento do PEL, *Redescobrir a Escola e a Comunidade*. Nesta fase a equipa do IIE continuou a dinamizar o círculo de estudos<sup>2</sup> no qual participavam docentes dos vários níveis de ensino. Foram estes docentes que se constituíram como a Equipa do Projecto, que funcionou, nesta fase, como o dispositivo organizacional da acção do projecto, constituindo o *fórum* de discussão, reflexão e tomada de decisões para o desenvolvimento do projecto. Em termos de plano de acção, as suas funções resumiam-se, essencialmente, aos seguintes aspectos: i) promover a articulação entre docentes e escolas dos diferentes níveis de educação e de ensino; ii) construir parceria com outros actores e instituições locais, de modo relevante com a autarquia e com os encarregados de educação/famílias; iii)

incentivar a preservação do meio ambiente local, natural e cultural; iv) construir em parceria com outros actores locais uma oferta de ocupação de tempos livres.

A implicação das escolas no PEL conduziu à reformulação dos seus projectos educativos, por forma a que, face às prioridades do PEL, cada escola optasse pelas formas como iria participar na sua concretização, sem com isso prejudicar os seus objectivos próprios. No início do ano lectivo de 1994/95, realizou-se, pois, um trabalho de planeamento educativo em cada escola, que depois conduziu à elaboração do planeamento das actividades educativas concelhias. Este planeamento concelhio foi realizado nas reuniões de formação que a equipa do IIE animava e que constituíam o fórum de coordenação do PEL nessa altura. Ao longo desse ano lectivo algumas das actividades desenvolvidas no âmbito do PEL, foram resultando da articulação de esforços e vontades de diferentes actores sociais, dando sentido a parcerias várias que começaram a construir-se. A participação em acontecimentos socio-culturais locais, como por exemplo na Feira do Cavalo, o mais importante evento do concelho, onde as escolas estiveram presentes através da organização de um “stand” de divulgação dos seus trabalhos, alguns relacionados com a própria Feira, e onde publicamente se divulgou o processo em curso de construção do PEL; a utilização de espaços locais, como o Salão dos Bombeiros ou o Mercado Municipal onde se realizaram exposições e animações várias; a organização de momentos vários onde estiveram envolvidos crianças e adultos, foi possível no âmbito de um diálogo com outras instituições locais. Fruto da conjugação de esforços com outros actores locais foi possível o enriquecimento das actividades escolares, com a participação das associações culturais e desportivas que dinamizaram algumas actividades com os alunos. As escolas beneficiaram com estas parcerias, mas também as associações se revitalizaram e tiveram de aumentar a sua oferta face a uma maior procura pela comunidade, tendo necessidade de rever os seus planos de actividades. A dinâmica do PEL facilitou a formação de associações ou comissões de pais nas escolas onde ainda não existiam, incentivando e apoiando a sua real participação nas dinâmicas escolares, através

da participação nos conselhos escolares. Os pais foram, também, parceiros essenciais na construção das dinâmicas socio-educativas, extra-escolares, que se tornava pertinente criar no concelho.

Importa referir que toda esta dinâmica de interacção entre diferentes actores não foi um processo fácil e sem obstáculos, que se podem atribuir aos diferentes pontos de vista e estratégias que cada actor define para lidar com as situações. No âmbito do PEL criou-se a oportunidade de confronto entre lógicas de acção diversificadas, que originaram situações de conflito, que certamente, também, conduziram os actores implicados a repensar as suas próprias concepções e práticas e, possivelmente, a alargar o seu campo representacional.

No final do ano lectivo 1994/95 estavam criadas parcerias várias que tendo funcionado na operacionalização de actividades diferenciadas, importava desenvolver no sentido de consolidar uma dinâmica educativa global articulada. O Boletim nº1 do PEL editado, nesse ano, pela Equipa do Projecto, com o objectivo de criar um “espaço de comunicação com a comunidade goleganense”, por forma a fazer chegar a todos “informação sobre as actividades do projecto, e instituir um local de debate sobre a educação e desenvolvimento do concelho”, deu conta da dinâmica envolvente que ocorreu. No final deste ano lectivo foi, à semelhança do ano anterior, organizada uma sessão pública de apresentação do trabalho realizado ao longo desse 2º ano de intervenção. Durante essa sessão, tendo sido já desencadeado um trabalho de articulação entre docentes e outros parceiros sociais, foram também estes que se sentaram ao lado dos professores para apresentar à comunidade o fruto do trabalho de parceria já desenvolvido e a continuar. É notório na dinâmica do PEL a importância atribuída à informação e debate formativo com a comunidade (e não só com os profissionais de educação) sobre as políticas e práticas educativas locais em construção.

A Equipa do Projecto constituiu ao longo desse ano o dispositivo de coordenação do processo em curso, que foi sistematizado num relatório anual, enviado a entidades locais (Autarquia) e exteriores (Ministério da Educação) a quem foram solicitados apoios

humanos e financeiros para a continuidade do Projecto. O percurso desenvolvido permitiu construir as bases necessárias para que o PEL passasse a ser gerido localmente, quando o apoio directo da equipa do IIE no terreno terminasse, no final do ano lectivo 1994/95.

No ano lectivo de 1995/96 iniciou-se para o PEL uma nova fase, em que a coordenação do projecto passou a ser integralmente assumida pelos actores locais, que para tal criaram um dispositivo organizacional, designado por Equipa Coordenadora do PEL. Desta equipa fazia parte, para além da sua coordenadora, representantes das várias escolas, das associações de pais; da equipa de educação para a saúde; das associações culturais e desportivas com quem já existiam parcerias criadas; e, da autarquia. Foi também solicitada a presença da Delegada Escolar nestas reuniões por forma a facilitar a articulação das vertentes pedagógicas e administrativas, e a presença de elementos do Centro de Área Educativa, com o objectivo de que o acompanhamento técnico-pedagógico que era sua função desempenhar, revertisse na possibilidade de ajudar a uma reflexão distanciada e avaliativa, que é sempre essencial fazer nestes processos, tanto mais que este serviço teria um papel na cedência futuros destacamentos de pessoal docente, caso se viesse a justificar esse pedido.

Nesta Equipa, os diferentes parceiros debatiam os caminhos a seguir na operacionalização do PEL, planificando e avaliando acções, identificando e recrutando os recursos necessários. Tendo objectivos comuns, que passavam por uma nova forma de pensar e agir em educação, tinham também objectivos próprios, quer pessoais, quer inerentes às suas próprias funções institucionais. A Equipa Coordenadora do PEL constituiu o dispositivo de suporte à rede de solidariedade e de parcerias, formais e/ou informais, que traduziram a participação dos diferentes actores e as novas formas de colaboração entre instituições. Nas reuniões da Equipa, discutiam-se as problemáticas educativas locais e programava-se o modo de intervenção, com a participação dos diferentes parceiros, por forma a operacionalizar os objectivos do PEL, através de iniciativas diversificadas.

Uma das iniciativas relevantes em termos da concretização dos objectivos do PEL foi a

implementação, a partir de 1995/96, de um pequeno Centro de Recursos Local, com uma intervenção ao nível da articulação das actividades escolares com os objectivos do PEL e com uma vertente de intervenção socio-educativa, ao nível da oferta de propostas de ocupação de tempos livres. Importa referir que este Centro de Recursos, que graças a uma parceria realizada teve como sede o salão dos bombeiros, equivalia não a uma estrutura espacial fixa (criada na lógica habitual que muitas vezes preside à criação deste tipo de dispositivos, em que anteriormente à dinâmica se cria um equipamento próprio) mas, sobretudo, a uma filosofia, implementada nas práticas, de rentabilização e optimização inovadora de recursos humanos e materiais, com a finalidade de promover a iniciativa, o empenhamento e a participação dos diferentes actores e instituições locais. A dinâmica do PEL ficou facilitada com a criação deste centro de recursos que, nesta fase, funcionou como suporte à concretização das diversas iniciativas, em áreas diversificadas, envolvendo crianças, jovens e adultos numa dinâmica em que se articularam vertentes formais, informais e não formais de educação.

A construção de parcerias, inerente ao desenvolvimento do PEL, traduz uma nova forma de olhar para os fenómenos educativos que valoriza a participação activa dos diferentes actores naquele contexto local. A Equipa Coordenadora do Projecto, responsável pela programação e avaliação da intervenção do PEL, através da dinâmica de parcerias construídas, assegurava que a participação dos diferentes parceiros fosse uma relação entre iguais, em que as decisões fossem colectivas, negociadas e fruto de consensos.

De acordo com o diagnóstico realizado e com os objectivos traçados, foram-se construindo, movidas pelos relacionamentos interpessoais e interinstitucionais, as parcerias que se justificaram. Nesta fase do desenvolvimento do projecto foram várias as parcerias construídas cujos parceiros coordenavam a sua acção na concretização dos objectivos do PEL. As diferentes escolas do concelho tinham construído uma dinâmica de articulação entre si, com o objectivo de facilitar a transição dos alunos entre ciclos e criar condições de aprendizagem inovadoras e contextualizadas, rentabilizando recursos

humanos e materiais, realizando actividades conjuntas ao longo do ano lectivo. Foi estabelecida uma parceria com o Centro Social Paroquial, que prestava serviços em termos de educação pré-escolar, no sentido de articular esta oferta educativa com a dos jardins de infância e escolas públicas. Entre o Centro de Recursos Local, ainda em fase de implementação, e as Escolas, existia uma dinâmica de colaboração que se concretizou na abordagem conjunta de temáticas específicas, nomeadamente relacionados com a Feira do Cavalo e com questões ambientais como, por exemplo, o problema dos Lixos. Uma parceria com a Associação Humanitária dos Bombeiros Voluntários foi realizada por forma a utilizar as instalações disponibilizadas para o Centro de Recursos; esta parceria foi essencial para a implementação deste dispositivo, mas foi também importante em termos de revitalização desta associação. A parceria com associações culturais e clubes desportivos permitiu a dinamização de actividades de educação musical e desportivas, quer no âmbito das actividades das escolas, quer no Centro de Recursos; estas actividades revitalizaram as associações e clubes trazendo-lhes novos associados e praticantes, assim como facilitou um melhor reconhecimento e consequente apoio da autarquia às colectividades locais. O papel da Câmara Municipal, enquanto parceira neste projecto desde o início foi fundamental, não só pelo apoio prestado ao nível logístico e financeiro mas também, porque a sua própria função ao nível do desenvolvimento daquela comunidade obviamente a implicava no, desenvolvimento dos objectivos do PEL em cuja definição tinha participado. Com o Centro de Saúde foi criada uma parceria no sentido da programação conjunta de actividades de educação para a saúde nas escolas e no Centro de Recursos. As Associações e Comissões de Pais, estiveram, também, presentes em todo o processo de construção de iniciativas, quer no âmbito das escolas, quer ao nível do Centro de Recursos, colaborando na dinamização de actividades para toda a comunidade. Foram ainda estabelecidos protocolos com o Centro de Emprego e Formação Profissional, como forma de recrutar monitores para animar actividades no Centro de Recursos, ao nível da ocupação de tempos livres, e com a Segurança Social já

que o PEL ao intervir no domínio socio-educativo deparava-se com situações que justificavam o acompanhamento por uma Técnica Social da dinâmica em curso. Da mesma forma, a Equipa Coordenadora do PEL solicitou aos serviços regionais do Ministério da Educação que realizassem o acompanhamento do processo, como apoio avaliativo, considerando a necessidade de recorrer a destacamentos de pessoal docente para apoiar a continuação da dinâmica.

O desenvolvimento do PEL veio contribuir para que a actividade educativa no concelho se tornasse mais integrada, valorizando uma perspectiva de participação de diferentes actores na sua concretização. Foram surgindo, assim, os contornos de uma política educativa local, que não era já da responsabilidade única do grupo de intervenientes que iniciou o processo, não era de nenhuma das escolas ou de qualquer outra entidade implicada, mas do conjunto dos actores locais que se tinham associado nesta dinâmica, cuja coordenação era realizada pela Equipa Coordenadora do PEL.

#### **A Fase de Consolidação das Parcerias (1996-1999):**

A diversidade de parcerias e de campos de actuação que o desenvolvimento do projecto foi criando, fez emergir a necessidade de formalização de uma estrutura, autónoma e juridicamente responsável, que coordenasse todo o processo e assegurasse a gestão do programa de acção do PEL. O desenvolvimento das actividades do PEL, nomeadamente a gestão dos financiamentos que se tornavam necessários obter através de candidaturas diversas, fazia com que a Equipa Coordenadora se confrontasse, muitas vezes, com problemas burocráticos que o funcionamento das escolas colocava; além disso, os equipamentos adquiridos, sobretudo para o Centro de Recursos, não se destinavam já a ser tutelados por uma ou outra escola, porque surgiram através de financiamentos destinados ao PEL, enquanto projecto local. Era, por isso, necessário, para gerir o projecto, criar uma entidade autónoma, representativa dos diferentes parceiros, que, de algum modo, tutelasse a dinâmica localmente construída, que abrangia diferentes actores e instituições. Era necessário que essa entidade continuasse a coordenar os pontos de vista e acções dos diferentes

intervenientes e, neste sentido, tivesse um carácter consultivo, mas, também, que continuasse a implementar e coordenar as iniciativas em desenvolvimento e a desenvolver, pelo que deveria ter uma vertente deliberativa e executiva. A Equipa do PEL optou, neste sentido, por formar uma associação, para assegurar a continuidade do processo em curso. Assim, em Abril de 1996, decorreu a 1ª assembleia da AGE – Associação da Golegã para a Educação e Desenvolvimento Comunitário, onde foram aprovados os seus Estatutos e nomeada uma Comissão Instaladora, formada por cinco elementos da Equipa Coordenadora do PEL, que assumiram a responsabilidade de prepararem todo o processo com vista à eleição democrática dos elementos para os órgãos sociais da associação.

A AGE passou a constituir o dispositivo local de articulação entre os parceiros, com vista a dar continuidade à acção delineada no PEL, concretizando as prioridades educativas locais. Foi a estrutura capaz de pôr em marcha as decisões tomadas, num momento em que o Projecto, notoriamente, alargou o seu âmbito de acção, incidindo sobretudo na dinamização de actividades educativas não escolares, sem com isso deixar de articular com as escolas a intervenção.

É a AGE que constitui o dispositivo de base ao desenvolvimento da 3ª fase do PEL – a fase de consolidação das parcerias, instalando no terreno uma estrutura autónoma e consistente de desenvolvimento local, de que a educação é pilar fundamental. Nos Estatutos da AGE estão delineadas as formas organizativas, assim como os objectivos desta associação, podendo considerar-se que “algumas das suas atribuições fazem parte daquilo que podem ser as componentes de uma política educativa local” (B. Canário, 1999, p.38). Está presente na definição dos fins da associação uma concepção alargada de educação, que se baseia na participação de intervenientes diversos na construção de iniciativas que visam a valorização das pessoas e do contexto na sua globalidade, apostando numa visão integrada, sistémica e endógena de desenvolvimento local. Os objectivos delineados nos Estatutos traduzem a continuidade da filosofia e do planeamento inicial que consta do documento Redescobrir a Escola e a Comunidade, mas revelam uma perspectiva

mais alargada, em que se pode inferir uma maturação devida ao percurso realizado. A rede de cooperação educativa era, ao momento, uma realidade experimentada, que os diferentes parceiros pretendiam consolidar através da AGE; o Centro de Recursos Concelhio, em estado ainda embrionário, mostrava ser uma resposta desejada localmente e com resultados positivos, pelo que importava desenvolver este dispositivo; as instituições educativas e sociais tinham reformulado ou construído projectos educativos adequados ao contexto numa lógica inovadora de mudança; várias acções de natureza cultural e ao nível da formação pessoal e profissional tinham decorrido com sucesso e forte adesão de crianças, jovens e adultos, criando expectativas de continuidade. A AGE propunha-se, assim, continuar o trabalho iniciado, de concertação entre diferentes parceiros educativos, que se revelava pertinente naquele contexto local.

Para a implementação das finalidades da AGE foi delineado um Plano de Intervenção para os três anos seguintes (1996 a 1999), que foi implementado no quadro das parcerias construídas, tendo como dispositivos organizacionais a Equipa Coordenadora do PEL que continuava a reunir-se mensalmente com os diferentes parceiros e a Equipa Técnica da AGE, composta por dois docentes destacados e por uma estagiária do curso de animação social, que operacionalizava o plano de intervenção nas suas várias e abrangentes vertentes.

O plano de intervenção traçado foi apresentado a entidades exteriores que o financiaram, assim como a algumas entidades locais, nomeadamente a autarquia, que no quadro do protocolo de cooperação estabelecido com a AGE, entre outros apoios, passou a atribuir a esta associação uma quantia mensal para a implementação das actividades. A gestão financeira do PEL foi sendo realizada numa perspectiva de rentabilização de diferentes recursos, locais e exteriores, face às situações que se pretendiam implementar. Ao que parece, não foram sentidas dificuldades a este nível, já que para todas as iniciativas que pretenderam levar a cabo, foi possível encontrar, no quadro das parcerias consolidadas ou no acesso a outras fontes de apoio diversificadas, os recursos materiais e financeiros necessários.

A AGE veio facilitar a operacionalização dos objectivos do PEL, ao constituir-se como um dispositivo que consolidou a colaboração dos vários parceiros locais, em torno de iniciativas explicitamente planeadas pelo colectivo. Este dispositivo, pela sua formalização jurídica e capacidade de autonomia, podia, com flexibilidade, dinamizar as actividades pretendidas, contornando os obstáculos, burocráticos e financeiros, que se colocavam, anteriormente, quando a gestão do projecto era, sobretudo, da responsabilidade das escolas do concelho. A criação da AGE, vem, de alguma forma, retirar a iniciativa do desenvolvimento do PEL das escolas, transportando-a para o partenariado local construído pelos diferentes actores e instituições locais (entre os quais as escolas), representados na Equipa Coordenadora do PEL e nos órgãos sociais da própria Associação, que formaliza e consolida essa participação.

As actividades desenvolvidas pela AGE, privilegiaram, sobretudo, a vertente extra-escolar e de animação comunitária, se bem que o apoio às actividades escolares tivesse continuado a merecer toda a relevância<sup>3</sup>. Propostas provenientes de diferentes actores e instituições locais, foram sendo discutidas nas reuniões da Equipa Coordenadora, foram sendo coordenadas e dinamizadas, conciliando interesses e recursos em função de objectivos comuns, por forma a construir uma resposta adequada para aquele contexto local. O facto de existir uma Equipa Técnica da AGE, com elementos disponíveis para coordenar, supervisionar, organizar e mesmo implementar as diferentes iniciativas do Projecto, consolidou uma vertente executiva que foi imprescindível no seu desenvolvimento.

O desenvolvimento do PEL ajudou a promover, junto da população da Golegã e das instituições locais, a valorização das questões relacionadas com a educação e a cultura.

Olhar a educação, de forma contextualizada, com atenção ao que pode constituir melhorias para a sua qualidade, numa perspectiva integrada de desenvolvimento local, considerado como bem-estar para a população, conduziu ao desenvolvimento de uma forma inovadora e criativa de rentabilizar e revalorizar os recursos, humanos e materiais, em favor da

construção de iniciativas com sentido e pertinência.

Para além de toda a dinâmica de inter-relacionamentos que se criou, de todas as actividades que ao longo do tempo se foram realizando, é possível que o PEL tenha influenciado a ocorrência de algumas mudanças de carácter estrutural mais explícito, nomeadamente a reorganização do parque escolar na sede do concelho e a construção, de raiz, de um Centro de Recursos Concelhio, com instalações e equipamentos apropriados, junto do parque escolar. A Equipa da AGE tinha a noção de que estas modificações estruturais, se bem que importantes, por si só não geravam as dinâmicas de articulação e de inovação educativa que importava manter. Por esta razão, no ano lectivo de 1998/99, a AGE e as escolas do concelho, apresentaram aos serviços regionais do Ministério da Educação (M.E.) um plano de dinamização do novo Centro de Recursos e o plano de continuidade da intervenção da AGE, solicitando o destacamento de duas docentes para a coordenação das várias actividades. Desta vez o M.E., sem apresentar qualquer justificação, não correspondeu ao pedido apresentado, facto que veio a prejudicar a dinâmica que se de propunham desenvolver, já que não foi possível assegurar a continuidade das actividades devido à falta de recursos humanos, com disponibilidade de tempo e competências (que foram construindo) para as implementar, de forma coerente com a filosofia do projecto e com as expectativas criadas na comunidade. Outros factores vieram alterar as circunstâncias em que se desenvolvia o projecto, dificultando a sua progressão, nomeadamente a mudança na composição politico-partidária da autarquia local. Esta alteração foi significativa, porque originou a finalização de funções da vereadora da educação, elemento preponderante em termos da liderança do projecto que conciliava, com a celeridade necessária, todos os apoios da autarquia ao desenvolvimento do projecto. A partir daqui a negociação com a autarquia passou a ser realizada de forma menos directa e próxima, até porque os responsáveis do novo executivo autárquico não conheciam directamente o processo desenvolvido pelo PEL e tinham novas propostas para o campo da educação, que passavam pela constituição de um Conselho

Local de Educação (CLE), o que foi sentido por alguns dos protagonistas do PEL como uma “imposição” e uma falta de reconhecimento pelo trabalho desenvolvido, com qualidade e reconhecida eficácia, que a AGE realizava.

Um certo clima de conflitualidade, a que não são alheias algumas querelas, pouco explícitas, de índole político-partidária; algum desgaste/desmotivação em professores descontentes com a falta de apoio do M.E.; as intenções da administração local de introduzir algumas modificações no campo da educação, que pareciam colidir/substituir a acção que a AGE tinha construído; e, possivelmente, outros factores, mesmo de ordem pessoal, por parte de alguns actores locais, contribuíram para que o ano de 1998/99 ficasse marcado por uma certa “quebra” na dinâmica do Projecto.

Em 1999 foi realizada uma avaliação global do PEL, tendo-se constatado que muitos dos seus objectivos foram alcançados ou se encontravam em curso. Foram, também, apresentadas, aos diferentes intervenientes locais, propostas de continuidade.

Da dinâmica do PEL, entre 1993 e 1999, ficou implantado no terreno um dispositivo - a AGE, que surgiu da consolidação das parcerias, que formaliza alguns dos acordos existentes entre as instituições parceiras e que responsabiliza uma equipa de actores locais (a Direcção eleita) pela concretização dos planos de intervenção educativa e cultural. A AGE possui um capital de experiência acumulado, assim como as condições logísticas para manter congregados (associados) os vários actores educativos e sociais do concelho; tem alguns recursos financeiros e as condições jurídicas necessárias para creditar e dinamizar eventos vários, podendo assim, caso os intervenientes locais se consigam mobilizar, continuar a desenvolver as iniciativas que forem consideradas pertinentes, em cada momento, naquele contexto local. Seria, porém, importante que algum apoio externo, nomeadamente da administração, em termos de suporte aos processos organizacionais, fosse prestado, porque a experiência tem mostrado que a capacidade empreendedora do local é essencial, mas não basta (Canário, 2001).

A diversidade e singularidade dos contextos e dos públicos conduzem ao emergir de políticas e práticas educativas territorializadas, traduzidas em Projectos

Educativos Locais construídos, de forma indutiva, pelos actores na sua interacção organizada. Estas dinâmicas, pelo potencial que contêm, em termos de formação das populações e de desenvolvimento local, justificam ter como suporte da sua progressão o incentivo e real apoio dos vários intervenientes da administração educativa.

## NOTAS:

<sup>1</sup> A reconstituição da “história” deste PEL foi elaborada no âmbito de um trabalho de investigação, em que foram, especialmente, considerados os pontos de vista retrospectivos dos actores implicados e a análise de documentos vários relativos ao projecto, por forma a compreender e interpretar, no âmbito do quadro teórico e metodológico traçado, os fenómenos singulares ocorridos. Neste descritivo apresenta-se uma síntese da descrição do PEL da Golegã, que de forma mais aprofundada (e ilustrada por extractos dos dados recolhidos e analisados) poderá ser lida na tese de mestrado (Rodrigues, F., 2002) em que se apresenta o estudo deste caso.

<sup>2</sup> Com o objectivo de se ajustar ao processo de intervenção em curso a formação no círculo de estudos foi, neste ano lectivo, organizada em dois tipos de sessões: um conjunto de sessões de carácter essencialmente metodológico, destinadas à programação, coordenação e avaliação das actividades que concretizavam a implementação do PEL; e, um outro conjunto de sessões constituído por momentos de abordagem de temáticas relacionadas com as prioridades do PEL, animadas por especialistas convidados, abertas ao público em geral, para os quais foram convidados os diferentes actores que gradualmente se iam tornando parceiros na concretização dos objectivos propostos.

<sup>3</sup> Uma das iniciativas organizadas que nesta fase deu grande visibilidade à acção da AGE foram os Campos de Férias, indo ao encontro de uma sugestão das associações de pais, parceiras no PEL. Esta iniciativa suscitou a adesão de muitas crianças e jovens, resolvendo um problema com que as famílias se debatiam. Foi possível realizar os campos de férias recorrendo aos recursos, humanos e materiais, da própria AGE, entidade promotora e organizadora, que mobilizou outros parceiros para apoiarem esta iniciativa.

# A visão escolocêntrica da educação em contexto rural: O mito da concentração e da homogeneidade

Fernando Ilídio Ferreira  
Instituto de Estudos da Criança

Quando o Professor Rui Canário me endereçou o convite para participar neste Seminário, num painel de apresentação de trabalhos de investigação, tinha eu acabado de entregar a tese de doutoramento, na Universidade do Minho, intitulada *O Estudo do Local em Educação. Dinâmicas Socioeducativas em Paredes de Coura*. O convite constituiu, para mim, um grande e agradável desafio, por duas razões principais. Em primeiro lugar, porque tenho acompanhado com muito interesse o trabalho desenvolvido pelos promotores deste Seminário em torno das questões do “local” e, em particular, da escola e da educação em meio rural; em segundo lugar, porque me era dada uma oportunidade para partilhar um trabalho de investigação recentemente concluído, mas cuja tese ainda não fora discutida em provas públicas.

Enfrento, todavia, algumas dificuldades para apresentar o trabalho. E não me refiro apenas aos escassos quinze minutos de que disponho. Trata-se mesmo de uma dificuldade de dizer “sobre” o que é o trabalho, devido, por um lado, à variedade e à contraditoriedade de concepções sobre a escola em meio rural e, de uma maneira mais geral, sobre as questões da educação e do desenvolvimento local, e, por outro, ao facto de, nos últimos anos, estas problemáticas serem frequentemente desvalorizadas por uma ideologia da modernização que, revelando uma obsessão com o crescimento, a competitividade e o lucro, ignora as dimensões sociais, culturais, humanas e ambientais que caracterizam o

desenvolvimento enquanto processo integrado.

Outra dificuldade tem a ver com a tendência de, também nos últimos anos, a investigação educacional se centrar predominantemente em dois tipos de “objectos”, por vezes coincidentes – os “objectos mediáticos” e os “objectos das reformas educativas” – tendência essa que tem contribuído para a desqualificação de outros campos e problemáticas, designadamente quando difunde a ideia de que o trabalho de pesquisa e de intervenção em meio rural é algo que pertence mais ao passado do que ao futuro e que constitui até um obstáculo à “modernização”. Com efeito, ao abordarem temas como a indisciplina dos alunos, a violência na escola, o insucesso escolar e, principalmente, os “temas do momento” das reformas educativas, muitos trabalhos parecem não precisar de grandes explicações para dizerem qual o “objecto” e “sobre” que é a investigação. É o caso dos trabalhos que se dedicam aos temas da reorganização curricular e tópicos afins – a área de projecto, a avaliação dos alunos, o projecto curricular, a gestão flexível do currículo, etc. –; aos modelos de gestão das escolas e às questões da composição dos órgãos, das suas competências, bem como da aplicação dos respectivos normativos legais, como o “172” e o “115”; ou ainda às questões do reordenamento da rede escolar e às preocupações subjacentes como a rentabilização de recursos, as modalidades de agrupamento de escolas, o número de alunos que deve determinar se uma escola encerra ou se se mantém em

funcionamento, etc. Tem-se gerado, assim, a ideia de que este tipo de investigação se reveste de grande relevância, actualidade e pertinência, enquanto que os investigadores que se dedicam, profissional e civicamente, às questões da escola e da educação em meio rural tendem a ser encarados como “excêntricos”.

Se tivermos em conta o verdadeiro sentido da palavra, encontraremos, porém, um fundo de verdade nesse qualificativo. Excêntrico é alguém que está situado fora do centro ou que tem centro(s) diferente(s). Ora, no caso das pessoas e associações que trabalham no campo do desenvolvimento local e, em particular, em zonas rurais, essa é uma característica essencial da sua acção, a qual contrapõe à ideia de “centro” a ideia de trabalho nas “margens” e em “rede”. Boaventura de Sousa Santos (2000) sustenta mesmo que, no período de transição e de competição paradigmáticas em que vivemos, a vida na margem e na fronteira emerge como uma forma privilegiada de sociabilidade: viver na fronteira é viver nas margens sem viver uma vida marginal; na fronteira vive-se a sensação de estar a participar na criação de um novo mundo.

A dificuldade de dizer “sobre” que é o trabalho não se coloca hoje, portanto, pela primeira vez. Ao longo de cerca de três anos e meio, muitas pessoas me fizeram essa pergunta. Confesso, no entanto, que poucas vezes dei a mesma resposta. Recordo-me particularmente de, numa tarde de fim-de-semana, à mesa de café, um amigo – um engenheiro com uma especialização em “controlo de qualidade” – me ter perguntado “sobre” que era o trabalho. Respondi-lhe que estava a desenvolver uma investigação em Paredes de Coura, no campo da educação e do desenvolvimento local. Muito admirado, questionou-me: “Mas em Paredes de Coura não há grande desenvolvimento, pois não?”. Não alonguei muito as minhas explicações, porque a pergunta exigia uma discussão longa e profunda sobre concepções de “desenvolvimento local” e o momento não era o mais adequado. Certamente terá ficado a pensar que, por não ter sabido escolher um concelho “mais desenvolvido”, a “qualidade” da investigação e o “mérito” do investigador estariam seriamente comprometidos.

A reflexão em torno das questões da escola e da educação em meio rural remete-nos, pois, para o debate mais profundo sobre o “local” e sobre as questões do desenvolvimento local, na certeza de que, quando abordamos estes temas, não estamos todos a pensar e a falar da mesma coisa. Com a minha intervenção, pretendo dar um contributo para este debate, aproveitando a oportunidade de participar num painel onde são apresentados outros trabalhos de investigação em curso. Começarei por apresentar muito sucintamente a vertente empírica do trabalho, a qual constou de um estudo etnográfico, para a seguir reflectir mais especificamente sobre o tema principal deste seminário: a escola em meio rural.

## 1. Um estudo etnográfico das dinâmicas socioeducativas locais

Uma das características que permite distinguir mais especificamente a etnografia de outras práticas de investigação tem a ver com o facto de a investigação se traduzir numa “descrição densa” (Geertz, 1973) ou numa “análise narrativa” (Becker, 1992). É nesta perspectiva que se apresenta, a seguir, o estudo das dinâmicas socioeducativas locais. A essência do método etnográfico é a interpretação e, como tal, a narrativa inclui a interpretação do investigador e a interpretação dos demais actores envolvidos no processo de pesquisa, utilizando-se ao longo do texto diversas expressões extraídas de documentos e entrevistas.

Para a realização do estudo, foram definidos dois pontos de entrada. O primeiro concerne ao processo de criação e desenvolvimento do OUSAM: uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), cuja actividade principal é a educação de infância, mas que tem a particularidade de abranger as localidades mais isoladas do concelho, de integrar as dimensões educativas e sociais e de conferir às crianças uma função de mediação em processos de animação e de desenvolvimento comunitário. O segundo diz respeito a um processo de reordenamento da rede escolar, conduzido pelos professores e pelo município, que culminou recentemente com a decisão de concentração de todas as crianças do concelho

que frequentam o 1º ciclo do ensino básico e algumas que frequentam a educação pré-escolar num único edifício localizado na vila, com o conseqüente encerramento de todas as escolas das freguesias.

### 1.1. O OUSAM e as dinâmicas de animação infantil e comunitária

O OUSAM foi criado em 1985, a partir do Centro de Saúde local. A sigla significa Organismo Utilitário Social de Apoio Mútuo, mas houve, como nos foi dito por alguns fundadores, a intenção de fazer um trocadilho com o verbo “ousar”. Na primeira metade da década de 80, a equipa que iniciou o processo era constituída por um casal de médicos, o António e a Maria José, uma enfermeira, a Elsa, e uma educadora de infância, a Ana Isabel, todos eles acabados de chegar ao concelho de Paredes de Coura.

Na altura, poucas crianças no concelho tinham acesso à educação pré-escolar e também não era fácil criar essas condições, dada a grande dispersão das localidades e os difíceis acessos às mesmas. Surge, então, a ideia de elaborarem um projecto, o qual passava pela criação de um “grupo animador” que, “em articulação com as famílias e os serviços da comunidade”, juntasse as crianças em locais onde pudessem ser realizadas “actividades de animação que promovessem o seu desenvolvimento”.

O Projecto é formulado em Abril de 1985, com a seguinte designação: *À Descoberta do Ser Criança no Meio Rural – contributo para a redução do insucesso escolar no concelho de Paredes de Coura*. Pouco tempo depois, em Agosto, entra também para a equipa uma técnica de serviço social – a Dora. Na fase inicial do trabalho de terreno, o Centro de Saúde disponibiliza uma carrinha, a UNICEF concede algumas verbas, com as quais é comprado material (tintas, pincéis, papel, tesouras, etc.) e a Fundação Calouste Gulbenkian adere também ao Projecto, apoiando-o financeiramente, incluindo, logo na fase inicial, a cedência de uma viatura que estivera antes ao serviço do “Projecto Alcácer”.

A primeira freguesia envolvida no Projecto foi Cunha, pois fora aí, como dizem, que encontraram os professores do ensino

primário que mais interessados se mostraram em colaborar – em Cunha de Baixo, a Rosa, e em Cunha de Cima, o Monteiro –. As actividades eram as mais diversas, mas baseavam-se em comum, como dizem, no princípio da “valorização do meio” e do “reaproveitamento de aspectos culturais”. Com esta metodologia de trabalho procuravam, “sem levar soluções no bolso”, “descobrir alternativas”, “valorizando os recursos do meio”. Para a realização das actividades, a equipa foi “descobrendo” “espaços comunitários” e “formas itinerantes de trabalho”, de modo a adequar a intervenção às particularidades locais, não reproduzindo a “forma institucional” dos jardins de infância.

Decorridos dois anos, a equipa reformulou o Projecto, definindo como “objectivo geral” “contribuir para o desenvolvimento global da criança, numa interacção Família/Escola/Comunidade”, passando, desde então, a contar também com o apoio da Fundação Aga Khan. O novo título atribuído ao Projecto – *À Descoberta do Ser Criança – construindo a comunidade no meio rural* – passa a exprimir, assim, uma “dinâmica de maior atenção à comunidade, de envolvimento da comunidade”. Nos documentos produzidos na altura, os membros da equipa referem que tinham chegado à conclusão de que “o verdadeiro problema não seria o insucesso escolar”, mas antes o “desenvolvimento das potencialidades da comunidade”. O objectivo passou, por isso, a ser formulado em termos do “desenvolvimento comunitário”. Explicam que tal reformulação se ficou a dever ao facto de terem adquirido uma “consciência gradual” de que o que caracterizava o seu trabalho era a “intervenção junto da Comunidade, partindo no entanto do pólo dinamizador que são as acções desenvolvidas com as crianças”. Esta orientação do projecto para a “Comunidade” passou a constituir-se como a sua essência e foi com esta orientação que ele se veio a tornar conhecido a nível local e a nível nacional, ora com a designação do próprio título já referido, ora simplesmente como “Projecto OUSAM” ou “Projecto de Paredes de Coura”.

Na altura, o Projecto e a equipa de trabalho tinham de enfrentar várias dificuldades e tensões. Como afirma, hoje, a Ana Isabel, “não era fácil, nos anos oitenta e tais, penetrar

naquela comunidade”. Era necessário não apenas criar as condições materiais para a concretização do Projecto, como também sensibilizar os pais para a importância da educação das “crianças pequenas”. A equipa tinha consciência de que este era “útil para a comunidade” e pretendiam que esta o reconhecesse rapidamente – “às vezes muito rapidamente”, como recorda, hoje, a enfermeira Elsa – mas as pessoas, embora reconhecessem o seu carácter inovador, “sentiam-no como uma coisa vinda de fora” idealizada por “pessoas exteriores à comunidade”.

Uma tensão surgiu, por exemplo, com a criação do PIPSE (Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo), no final dos anos 80. A partir desta altura, o terreno local, que incluía as escolas e o trabalho de “animação” com os professores, passou a ser disputado por dois grupos diferentes: a equipa do OUSAM e a equipa do PIPSE. Geraram-se situações de conflito e momentos em que se verificou uma sobreposição de actividades, por não haver articulação entre as equipas. A enfermeira Elsa recorda mesmo que na altura se dizia: “É melhor vocês saírem destas freguesias, porque o PIPSE vai começar lá”. Tais situações não decorriam apenas de desavenças entre as pessoas envolvidas. Eram as próprias lógicas de intervenção que eram conflituais. O OUSAM intervinha numa lógica “instituinte”, de projecto local, e o PIPSE numa lógica “instituída”, de programa nacional. Em vez de realizarem um trabalho em colaboração, colocava-se, antes, a questão de saber quem tinha o “direito legal” de permanecer no terreno.

O Projecto fora concebido para quatro anos, mas em 1987 o António e a Maria José deixam o concelho para irem morar e trabalhar para outro lugar. A Ana Isabel e a Elsa continuam até ao fim, a primeira até 1989 e a segunda até 1990. Quando o Projecto chega ao seu término, em 1989, as actividades do OUSAM já abrangiam, no total de 8 freguesias, 321 crianças (159 crianças em idade pré-escolar e 162 em idade escolar, em actividades de animação de tempos livres). A continuidade do Projecto, que fizera parte das preocupações da equipa desde o início, torna-se, nesta fase, uma questão essencial.

Quem assume essa continuidade é o

Monteiro, um professor que já leccionava, em 1985, numa das duas primeiras escolas que colaborara no Projecto, e que é actualmente o presidente da direcção do OUSAM. Enquanto professor do ensino primário, no início dos anos 80, dera corpo, como diz, a “alguma experiência didáctica, educativa e de intervenção comunitária”, numa perspectiva de “valorização cultural da comunidade”. Hoje, a enfermeira Elsa evoca esse trabalho: “O Monteiro ficou famoso, porque tinha cordéis onde pendurava com molas os trabalhos das crianças. Quando conhecemos o Monteiro, era aquilo que trabalhava na escola dele que achámos óptimo. E o Monteiro tinha uma mala enorme onde tinha a roupa para os meninos mudarem quando vinham molhados”.

Em 1989, quando o Monteiro assume a coordenação do Projecto, tinha terminado o financiamento da Fundação Calouste Gulbenkian e a Segurança Social inicia, a partir de então, um esquema de comparticipação a actividades de animação infantil (ATL), mas com um financiamento reduzido que não assegurava o completo funcionamento da equipa. A parte restante continuava a ser assegurada pela Fundação Aga Khan, que entretanto apoiara a criação de uma ludoteca, e pelo Ministério da Educação, através da concessão do destacamento de um professor do 1º ciclo do ensino básico (o Monteiro) e duas educadoras de infância. Com estas três formas de apoio, que duraram até 1991/92, o OUSAM continuou a assegurar as actividades de animação infantil e comunitária em processos semelhantes aos experimentados até 1989.

Em 1992, o Ministério da Educação assume uma mudança de política de destacamentos, pretendendo que os profissionais passassem a ser pagos pelas próprias entidades que solicitavam o destacamento. Tal não se revelava possível para o OUSAM, pois não dispunha de meios para assegurar esse pagamento. Em consequência, como afirma o Monteiro, “a partir de 1992, as actividades que não eram asseguradas pela Segurança Social, como a ludoteca itinerante e a animação comunitária, caem”. Inicia-se, assim, um novo período, que se prolonga até 1994/1995, em que “a instituição passa por alguns sobressaltos para dar continuidade às actividades do Projecto”, enfrentando inclusivamente dificuldades para

pagar os salários ao pessoal. Neste período, a equipa é reduzida e, embora as actividades com as crianças continuem, “o que acaba por cair é a actividade comunitária”.

É nesta altura que o Monteiro, que estivera durante este último período desligado de qualquer actividade ou cargo na instituição, regressa, em 1995, passando a integrar a equipa dirigente, como vice-presidente, vindo a assumir depois o cargo de presidente, a partir de 1997. Estava, nesta altura, a iniciar-se o período de governação do Partido Socialista, o qual assumia como uma prioridade a “expansão e o desenvolvimento da educação pré-escolar”. O OUSAM estabelece, então, com a Segurança Social acordos de cooperação para as actividades de animação de tempos livres (ATL) e em 1996 para uma valência de educação pré-escolar. Com o surgimento, em 1997, do Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar e da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, o acordo de cooperação foi alargado ao Ministério da Educação. Trata-se de um acordo tripartido, que envolve a instituição, o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e da Solidariedade. A partir de então, a actividade do OUSAM passa a ser oficialmente reconhecida como educação pré-escolar, através da criação de 5 jardins de infância e 11 ATL.

Ocorreram, portanto, mudanças significativas no funcionamento do OUSAM ao longo da década de 90. Questionado sobre se faz sentido, hoje, falar em “animação infantil e comunitária”, o Monteiro responde que o que caracteriza actualmente o OUSAM é a sua intervenção em termos de “educação pré-escolar” e de “acção social” e não tanto, como acontecia na década de 80, em termos de animação comunitária. Embora hoje a instituição preste, como diz, um “serviço com diferentes valências”, há uma separação entre as actividades de “educação pré-escolar”, que envolvem crianças, e uma “acção social”, que envolve sobretudo as famílias.

A educadora de infância mais “antiga”, que desempenha hoje funções de coordenação, considera, também, que “actualmente faz mais sentido falar em educação pré-escolar”. Uma das educadoras mais “novas” afirma, igualmente, que agora só faz sentido falar em “jardim infantil”, pois “embora se vá um pouco à casa

das pessoas, falar com as pessoas, fazer a ‘volta’ de recolha e entrega das crianças, é só isso, porque depois as crianças “entram no nosso mundo, no jardim” (Raquel). Inclusivamente, outra educadora afirma que hoje a “ideia inicial da ‘volta’” – o percurso que fazem em carrinhas para a recolha e entrega das crianças – “não faz muito sentido”, face à “pressão de chegar à sala” (Liliana). Expressões como “a minha escola”, “a minha sala”, “os meus alunos”, “a minha rotina” integram hoje o vocabulário profissional das educadoras de infância e têm vindo a tornar-se referências do seu trabalho e das suas identidades profissionais.

Apesar de se observarem tendências de escolarização e de privatização – no campo da educação de infância através de uma maior orientação para o espaço privado da “sala” em detrimento do espaço público da “comunidade” e, no caso do trabalho social, de uma maior orientação para a esfera doméstica em detrimento do espaço cívico – ainda hoje o OUSAM possui bastantes particularidades. As crianças são reunidas em cinco espaços próprios, que são actualmente salas devolutas de edifícios de escolas primárias, com recurso a um sistema de transportes em que as educadoras de infância realizam o percurso nas carrinhas com as crianças.

A este percurso as educadoras chamam a “volta”. No total, são abrangidas 13 freguesias do concelho situadas nos locais mais afastados da vila. A “volta” é encarada, por vezes, como um “mal necessário”, face à pressa de chegar à “sala”. Na prática, porém, ela constitui-se não apenas como um meio de interacção com as populações das localidades mais dispersas, mas também como uma forma de assegurar a todas as crianças do concelho igualdade de oportunidades educativas. Efectivamente, o concelho de Paredes de Coura beneficia actualmente de uma cobertura integral de educação pré-escolar, graças à complementaridade da rede pública do Ministério da Educação e das outras duas instituições existentes no concelho – a Santa Casa da Misericórdia, cuja actividade se circunscreve à vila (sede do concelho) e às freguesias limítrofes, e o OUSAM, cuja actividade se realiza nas freguesias mais isoladas. Para além disso, o facto de as

educadoras circularem diariamente pelas freguesias do concelho permite-lhes terem um conhecimento mais próximo dos mundos de vida das crianças que de outro modo não teriam. E o concelho é certamente diferente para quem o conhece de “passagem”, muitas vezes em passeio turístico para apreciar o aspecto rústico dos meios rurais, do que para quem penetra no seu interior, como acontece com as educadoras, diariamente, na sua actividade profissional.

## 1.2. As dinâmicas de reordenamento da rede escolar

Em 1993, o Monteiro concluiu um Curso de Estudos Superiores Especializados (CESE) em Educação Infantil e Básica, no ramo de Educação Comunitária, na Universidade do Minho, tendo elaborado um Projecto, na parte final do curso, sobre a Escola Básica Integrada (EBI). A este Projecto deu o título *Escola Básica Integrada: uma alternativa educativa para Paredes de Coura* (Monteiro, 1993). Na altura, a ideia da “EBI” exercia um enorme fascínio sobre muitos professores, investigadores, autarcas, membros do Governo e da Administração, na medida em que era apresentada como uma solução congruente com o princípio da “unidade global do ensino básico” definido pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de 1986. O Projecto assumia, pois, o objectivo de contribuir para a resolução de um “problema local”, decorrente da “diminuição da população escolar”, da “dispersão” e do “isolamento” das escolas, mas foi elaborado num contexto em que se reacendia, a nível nacional, o debate em torno do “reordenamento da rede escolar”.

Com efeito, no período em que decorreu o Curso – entre 1991 e 1993 – o debate sobre a “rede escolar” acentuou-se, a nível nacional, tendo para tal contribuído a publicação de legislação sobre o assunto, designadamente, em 1991, sobre o então designado “novo modelo” de gestão, apontando para a criação de “áreas escolares” através do agrupamento de estabelecimentos do 1º ciclo do ensino básico e da educação pré-escolar, e em 1990 e 1991, consagrando a Escola Básica Integrada como a “tipologia que deve ser privilegiada e promovi-

da”. O debate já vinha de trás, designadamente a partir da LBSE, mas relativamente ao 1º ciclo ele reacendeu-se sobretudo a partir da publicação de um decreto-lei, em 1988, que determinava a extinção das escolas do ensino primário com menos de 10 alunos.

Em Paredes de Coura, os responsáveis autárquicos e escolares confrontavam-se com uma acentuada diminuição do número de alunos. Entre 1980 e 1990 o número total de alunos do 1º ciclo do concelho passara de 1237 para 731. Entretanto, esta diminuição continuou a verificar-se, tendo passado de 731 para 323 na década seguinte (entre os anos lectivos de 1990/91 e 2000/2001). Ora, a Direcção Regional de Educação passou a exercer pressão, junto da autarquia e da delegação escolar, para que estas encontrassem soluções para as escolas com menos de 10 alunos, que “deveriam”, de acordo com o referido decreto-lei, ser “extintas”. Assim, no ano lectivo de 1988/89, um grupo de trabalho, composto pela Câmara Municipal, Delegação Escolar e equipa local do PIPSE, produziu uma proposta de reordenamento da rede escolar concelhia do ensino primário, apontando para a criação de “centros escolares”. Esta proposta não teve, porém, qualquer concretização.

A proposta de criação da Escola Básica Integrada no concelho foi, por isso, bem acolhida, quer pela autarquia, quer pela Delegação Escolar, quer ainda pela maioria dos professores. Aliás, a proposta ia ao encontro da ideia de “concentração” que a autarquia tem vindo a defender para a vila, sede do concelho. Na altura, o presidente da Câmara afirmava que a criação da Escola Básica Integrada, embora pudesse levar a uma perda de população nas freguesias, podia, em contrapartida, criar “uma certa unidade em favor do concelho”: “Pensamos que reforçando aqui o centro urbano o concelho se desenvolverá num todo”.

É, pois, neste contexto de múltiplas influências de âmbito nacional e local que o Monteiro formula o Projecto da EBI. Reconhece, no entanto, a existência de uma “tensão entre duas dimensões de natureza contraditória” inerente à proposta que apresenta – a “concentração” e a “disseminação” – argumentando que “é na gestão desta tensão, dentro de um quadro de consulta e participação da comunidade que parece poder residir grande

parte da força dinamizadora do Projecto”. Neste sentido, sustenta que a EBI pode “favorecer” e “estimular” a “iniciativa das pequenas comunidades” e valorizar os seus “recursos endógenos”. Entre outros “objectivos específicos” do “programa de desenvolvimento” do Projecto, afirma que o processo deve “valorizar, na animação e na intervenção comunitária, os recursos das pequenas comunidades locais”.

Perante esta tensão, defende que “a alternativa se centra na realização de processos de mudança em que a comunidade, as suas instituições e grupos sociais sejam parceiros participantes e empenhados na construção conjunta de uma nova realidade educativa”. Em suma, reconhece que o “encerramento de escolas” inerente à “concentração” se pode traduzir numa “punição para as pequenas comunidades rurais”, mas argumenta que ela pode ser “compensada” com a “animação e intervenção comunitária”. Para isso, afirma, “as ‘antigas escolas’ poderão ser notáveis recursos para o funcionamento de núcleos de animação e desenvolvimento comunitário”.

Em 1993 já era, como o é ainda hoje, director do Centro de Formação das Escolas de Paredes de Coura. Nessa qualidade, organizou um “Seminário” de formação contínua, que decorreu no ano lectivo de 1993/94, com 15 professores do 1º ciclo do ensino básico, incluindo o então Delegado Escolar, sobre o tema da “Escola Básica Integrada”. Pretendia, assim, discutir e pôr em prática as propostas delineadas no Projecto, tornando o Centro de Formação o “elemento dinamizador e aglutinador”. Ao Seminário foi atribuído o mesmo título do Projecto – A Escola Básica Integrada: uma alternativa educativa para Paredes de Coura – e através dele o Centro de Formação pretendia “sensibilizar e implicar os professores para o desenvolvimento do ensino básico integrado numa escola com preocupações de educação básica” e levar os professores participantes a “elaborar uma proposta de implementação de EBI’s para reordenamento da rede escolar do concelho a apresentar publicamente à comunidade educativa de Paredes de Coura”.

Tal proposta foi elaborada e apresentada nas “I Jornadas de Educação e Desenvolvimento”, em Setembro de 1994. Nestas Jornadas, organizadas pelo Centro de Formação em

colaboração com a Câmara Municipal, participaram cerca de 200 pessoas, na sua maioria professores e educadores de infância, mas incluindo, também, um representante da Inspeção, o delegado escolar do concelho e representantes locais do município, das comissões de pais, das juntas de freguesia, de associações, instituições e serviços diversos. Estiveram presentes ainda diversos convidados, aos quais fora pedido pela comissão organizadora que apresentassem uma comunicação sobre os temas em discussão. Alguns destes convidados eram pessoas ligadas a experiências e projectos de animação comunitária e de desenvolvimento local.

Em Outubro de 1994, logo após a realização das Jornadas, a Câmara Municipal tomou a decisão de criar uma “Comissão de Reestruturação da Rede Escolar – Para uma Carta Escolar do Município”, para dar seguimento às conclusões e recomendações elaboradas e apresentadas pelo Grupo de Seminário. Desta Comissão fizeram parte representantes da Delegação Escolar, dos professores do 1º ciclo, das educadoras de infância da rede pública do Ministério da Educação, da Escola Preparatória, da Escola Secundária, da EPRAMI (Escola Profissional do Alto Minho Interior), das associações de pais das duas escolas (Preparatória e Secundária), do Centro de Formação das Escolas de Paredes de Coura e ainda três presidentes de Junta de Freguesia. A Câmara Municipal organizou diversas reuniões da Comissão, as quais decorreram nas suas próprias instalações. Ao fim de alguns meses, a “solução” a que chegou foi semelhante à que fora apresentada nas Jornadas pelo Grupo de Seminário: a criação de duas EBI’s, uma na vila e outra na freguesia de Rubiães.

Sequentemente, a Câmara Municipal produziu um documento que enviou aos serviços centrais do Ministério da Educação, à Direcção Regional de Educação do Norte (DREN) e à Comissão de Coordenação da Região Norte (CCRN). A partir daí, os membros da Comissão, tal como, de uma maneira geral, os professores, ficaram “à espera”. A professora representante do 1º ciclo afirmava o seguinte, em 1995: “Agora está tudo parado; foi o projecto para Lisboa e ficámos à espera que alguém nos dissesse alguma coisa”.

E o silêncio manteve-se durante os anos que se seguiram: “Não há mais novidades”, “Não temos directrizes nenhuma”, “Não há nada lá de baixo”, lamenta o Delegado Escolar, em finais de 1997.

No ano lectivo de 1998/99, têm início conversações entre a Direcção Regional de Educação e a Câmara Municipal, as quais conduzem à extinção da Escola EB 2,3 e à integração, no ano lectivo seguinte, de todos os alunos do concelho, desde o 2º ciclo do ensino básico ao ensino secundário, num único edifício – o da Escola Secundária. Esta proposta foi aceite pela autarquia, o que implicou, por um lado, o abandono da sua anterior proposta de criação das EBI’s e, por outro, a formulação de uma nova “solução”: a construção de um novo edifício escolar, nos terrenos da extinta “Escola Preparatória”, na vila, tendo em vista a “concentração” de todos os alunos do 1º ciclo do concelho e algumas crianças do pré-escolar, com o consequente encerramento das escolas das freguesias.

O início do funcionamento desta escola “concentrada” está anunciado pela autarquia para o ano lectivo de 2004/2005. Por enquanto, está em funcionamento um agrupamento de escolas. Na sequência da publicação do “decreto” da “autonomia e gestão das escolas”, foi criado no concelho, em 2000, um agrupamento designado Território Educativo de Coura, abrangendo todas as escolas do 1º ciclo e os jardins de infância da rede pública do concelho. Este agrupamento foi criado na sequência de legislação de âmbito “nacional”, mas, “localmente”, a sua criação teve por base, também, uma dinâmica de formação contínua de professores, na modalidade de Círculo de Estudos. O próprio nome do agrupamento – Território Educativo de Coura – embora sendo também herdeiro do discurso anteriormente produzido em torno do Projecto das EBI’s, foi fruto, principalmente, da acção de formação que esteve na sua origem e que teve a denominação de “Territórios Educativos em Formação”. A criação do agrupamento foi feita, logo à partida, no entanto, com base no pressuposto de que se tratava de uma solução “a prazo”, face à conhecida decisão da Câmara Municipal de “concentrar”, para breve, todos os alunos do concelho num único estabelecimento de ensino localizado na vila. O agrupamento foi cri-

ado, assim, sob o duplo constrangimento da imposição legal, de âmbito nacional, e da expectativa da “concentração”, de âmbito local.

## 2. O local como universo compósito

As três últimas décadas têm sido palco de um renovado interesse pelo “local”, em termos políticos, sociais e científicos. Este interesse não é novo, pois corresponde a um ressurgimento do nível local após este ter estado abafado pelo nível nacional-estatal durante dois séculos. O que é novo no período recente é o facto de o designado “ressurgimento”, “revalorização” ou “redescoberta” – do nível local, do espaço local, da acção local, dos actores locais – ocorrer num período dominado por novos fenómenos, designadamente a crise de legitimidade do Estado nacional e de procura, por parte deste, de novas estratégias de relegitimação, a emergência de fenómenos de globalização e pela reconfiguração das esferas nacional, global e local e das relações entre elas.

Neste período, tem-se assistido à emergência de políticas e práticas de gestão local da escola, de rede e parceria entre serviços, instituições e profissionais dos campos da educação, saúde e serviço social, assim como à proliferação de noções como autonomia, participação, projecto, contrato, parceria, partenariado, território, rede, comunidade, etc., as quais têm sido abundantemente utilizadas quer no plano da acção local quotidiana, quer ao nível das políticas do Estado e de programas da União Europeia. O seu uso tem-se generalizado de tal modo que parece ter-se tornado num vocabulário obrigatório para formular, descrever e analisar os problemas sociais contemporâneos.

Tais noções inserem-se numa nova abordagem “contratual”, “partenarial” ou “territorial” das políticas sociais públicas, em que o “local” é convocado como protagonista e o Estado se proclama como “mediador”, “regulador”, “animador”, “supervisor” e “avaliador”, renunciando tendencialmente ao uso da noção de “controlo” e utilizando preferencialmente noções como “pilotagem” e “monitorização”. Neste contexto, torna-se necessário analisar e reflectir sobre estas novas estratégias de acção estatal, designadamente

pelas que têm vindo a fazer apelo à “descentralização”, à “territorialização” e à “contratualização” das políticas sociais e educativas.

Estas políticas têm vindo a fazer apelo à iniciativa local e ao trabalho em rede e em parceria, quer no domínio escolar, através, por exemplo, das políticas de autonomia e de gestão local da escola, quer noutros domínios da acção social, através de projectos de luta contra a pobreza e a exclusão social, de programas como a Rede Social, da criação dos Conselhos Municipais de Educação e dos Conselhos Locais de Acção Social, etc. Neste contexto, o “local” parece ter-se tornado o horizonte privilegiado das políticas e da acção sócio-educativas, gerando-se em torno do mesmo uma espécie de mito redentor. No entanto, a tão proclamada “devolução de poderes ao local” não se tem traduzido, de forma linear, como é entendido e sugerido frequentemente, num reforço do princípio da comunidade em detrimento dos princípios do Estado e do mercado. O mesmo fenómeno tem aberto caminho, sobretudo a partir da década de 80, a uma propagação das políticas neoliberais e, se bem que proliferem, desde então, os apelos à autonomia, à participação, à democracia e à cidadania locais, isso acontece num período dominado por lógicas de compatibilização problemática, como a democratização, a modernização e o neoliberalismo (Lima e Afonso, 2002).

Hoje, portanto, o estudo do “local” já não pode ser feito num registo de justificação simples, considerando o Estado como o espaço da burocracia, o mercado como o espaço da concorrência e o local como o espaço da comunidade. Face às profundas mudanças operadas ao longo das três últimas décadas, o “local” tornou-se um universo compósito, onde se cruzam lógicas diversas e contraditórias que a análise sociológica deve analisar e elucidar.

Como se mostrou atrás, embora de forma sucinta, a análise das dinâmicas socioeducativas em Paredes de Coura exprime concepções muito diversas e até contraditórias sobre a educação em meio rural e o desenvolvimento local, revelando esse carácter compósito. Aparentemente, são dinâmicas locais de “projecto” e de “iniciativa” locais, fundamentam-se no mesmo tipo de linguagem e dizem

estar, em ambos os casos, ao serviço do desenvolvimento local e comunitário. Contudo, numa análise mais atenta, elas revelam grandes diferenças e questionam profundamente algumas dicotomias instaladas, como por exemplo as que opõem o “local” e o “nacional” e o “endógeno” e o “exógeno”. Como vimos, a acção catalizadora de agentes “externos” foi fundamental no caso do OUSAM, enquanto que o processo de reordenamento da rede escolar se desenvolveu, em grande medida, a reboque de agendas exógenas das reformas educativas.

## 2.1. A experiência do OUSAM: o questionamento e a superação da racionalidade escolar

No caso do OUSAM, as dinâmicas de animação infantil e comunitária iniciadas na primeira metade da década de 80 configuram uma abordagem de desenvolvimento local que se tem traduzido em processos de aprendizagem colectiva. Sobretudo na “fase de projecto”, as crianças foram implicadas como sujeitos de desenvolvimento, assumindo um papel de mediação em processos de animação comunitária, com o envolvimento dos profissionais, das crianças e dos adultos, ao nível das freguesias mais dispersas do concelho. Baseando-se numa metodologia participativa, no envolvimento das populações, no reforço da sua autonomia e na valorização dos seus próprios recursos, o projecto encontrou eco no terreno e teve continuidade até aos nossos dias. Para isso muito contribuiu a biografia e a experiência dos principais intervenientes na génese do projecto OUSAM, pois desde o final dos anos 60, princípios de 70 e, mais activamente, no período que se seguiu ao 25 de Abril de 74, os impulsionadores do projecto haviam participado em movimentos associativos e em dinâmicas de animação e de trabalho social e comunitário, experiência essa que lhes permitiu construir uma visão exterior, de questionamento e de superação da racionalidade escolar.

Um dos traços mais distintivos do OUSAM, que ainda hoje se mantém, é o facto de realizar as suas actividades no interior das “pequenas comunidades”. Embora a sede da

instituição esteja localizada na vila, as actividades desenvolvem-se nas freguesias mais isoladas do concelho. A “volta” põe em contacto diário os profissionais, as famílias e as comunidades onde as crianças vivem. Este dispositivo constitui-se, assim, não apenas como um meio de interacção com as populações que vivem nas localidades mais dispersas, mas também como uma forma de assegurar a todas as crianças do concelho igualdade de oportunidades educativas.

As condições específicas deste concelho rural, designadamente a dispersão e a impossibilidade de possuir um sistema “típico” de educação pré-escolar, embora tenham sido consideradas inicialmente um obstáculo, foram-se transformando numa oportunidade para a interacção quotidiana com as crianças, as famílias e as comunidades. O movimento das carrinhas, que transportam diariamente as educadoras de infância, as auxiliares de acção educativa e os grupos de crianças, é praticamente o único que se faz sentir em algumas localidades interiores do concelho, tornando-as menos “invisíveis”.

Como nos foi dado observar, as educadoras dão “visibilidade” a essas pequenas localidades não apenas porque lá passam e comunicam com as populações, mas também porque convocam para as reuniões da equipa diversos assuntos relacionados com a habitação, a saúde, a pobreza, as condições de vida dessas populações. A “volta” permite, deste modo, que as educadoras assumam um papel vigilante relativamente a esses problemas e contribuam para a sua resolução, quer através de uma acção directa, quer através da articulação com outros serviços e instituições locais, designadamente a Segurança Social, a Autarquia, o Projecto de Luta Contra a Pobreza e a Exclusão Social, o Centro de Saúde, a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens, entre outros. Na sua essência, as educadoras de infância realizam, assim, um trabalho social e comunitário que ultrapassa o domínio da “sala” de actividades com as crianças.

## 2.2. O processo de reordenamento da

## rede escolar: o mito da concentração e da homogeneidade

Embora partindo da iniciativa local, o processo de reordenamento da rede escolar revela profundas influências exógenas, quer de uma concepção urbano-industrial de desenvolvimento, quer de lógicas veiculadas pelas agendas das reformas educativas. A decisão da “concentração” e a criação do “agrupamento” são disso exemplos. Os professores, embora se tenham sentido obrigados a criar o agrupamento, não estão convencidos de que ele vá operar mudanças no seu trabalho, pois consideram que estas só se tornarão possíveis quando a decisão da “concentração” se materializar. O sentimento que exprimem é o de que no contexto do agrupamento, que consideram “provisório”, vão fazendo a gestão das obrigações legais e que as mudanças na esfera pedagógica só serão possíveis de alcançar com a “concentração”.

Os professores consideram que só numa escola concentrada estarão reunidas as condições para que se operem mudanças a nível pedagógico, através da criação de “turmas homogéneas” e da existência de “um professor para cada matéria”. É, pois, o mito da homogeneidade e da organização disciplinar que alimenta o desejo da “concentração”. A escola “concentrada” é desejada por muitos professores porque, no seu imaginário, ela oferece as condições plenas para a concretização da forma escolar disciplinar, sendo a monodocência considerada um constrangimento e não uma opção pedagógica para uma maior integração dos saberes.

Em grande medida, estas representações dos professores são fruto do ambiente de reforma permanente em que têm estado mergulhados desde a década de 80. A azáfama burocrática das reformas educativas tem produzido uma mentalidade expectante no seio dos professores, os quais têm interiorizado a crença de que as mudanças na própria esfera do seu trabalho lhes são exteriores. A mudança tende a ser confundida com a produção de documentos escritos, como os que os novos “decretos” da “autonomia” e da “reorganização curricular” determinam. Por exemplo, a primeira exigência feita pela administração aos agrupamentos de escolas foi a elaboração de

documentos escritos: primeiro, o “regulamento interno”, a seguir, o “projecto educativo”, depois, ou em simultâneo, os “projectos curriculares”. Devido a este “alvorço projectocrático”, o ambiente de reforma permanente tem sido mais favorável à emergência de uma mentalidade burocrática e de um pensamento fatalista e resignado do que ao desenvolvimento de “práticas profissionais reflexivas” (Canário, 2002).

Para além desta influência do ambiente de reforma, também se revelou clara, no processo de reordenamento da rede escolar, a influência de uma concepção urbano-industrial de desenvolvimento. Embora se trate de uma zona rural, a decisão municipal é reveladora de uma concepção de desenvolvimento que assenta no mito da “concentração”. A ideia difundida pela autarquia é a de que a desertificação do interior do concelho é aceitável se, em consequência dela, a população aumentar na vila. É paradoxal, contudo, que a decisão da “concentração” tenha sido tomada sem terem sido ponderadas outras soluções similares e/ou em articulação com as que estão a ser postas em prática, quer pelo OUSAM, quer pelos Centros Sociais criados recentemente em vários locais do concelho, os quais abrangem populações de freguesias vizinhas e actividades diversas de apoio social a idosos, de transporte de crianças das escolas e de serviços de cantina.

Embora o projecto inicial das EBI's não tenha defendido uma lógica centralista de desenvolvimento, acabou, na prática, por dar argumentos à “concentração”. As noções de participação, de animação e de desenvolvimento comunitário foram abundantemente utilizadas no âmbito do Projecto, assim como ao longo de todo o processo, mas enquanto que no caso do OUSAM esta linguagem se tem traduzido em concepções e práticas descentralizadas e participadas de desenvolvimento local, através da acção socioeducativa nas freguesias mais isoladas do concelho, no caso das dinâmicas de reordenamento da rede escolar, a decisão tomada foi fruto de uma concepção centralizada de desenvolvimento, de inspiração urbano-industrial, pretendendo a concentração de todos os alunos numa única escola na vila, com o conseqüente encerramento de todas as escolas das freguesias. Quanto à participação

das pessoas e das comunidades, traduziu-se essencialmente numa lógica de representação corporativa, ficando as populações bastante alheadas do processo.

Um dos argumentos que mais tem sido evocado para a extinção da escola rural é o do “isolamento”. É paradoxal, no entanto, que a decisão da “concentração” tenha sido tomada numa altura em que estão a ser criados Centros Sociais em várias freguesias do concelho. A “concentração” surge, assim, em contracorrente com novas possibilidades de relação e interacção entre escolas, professores e crianças, proporcionadas não apenas pelas tecnologias da informação e comunicação, mas também pelas novas modalidades de trabalho em parceria entre professores e outros profissionais da acção social, pela existência de transportes e cantinas em zonas abrangidas pelo OUSAM e por esses Centros Sociais.

É paradoxal, também, o facto de a decisão da “concentração” ter sido tomada num período em que são revalorizados, nas sociedades contemporâneas, os serviços de proximidade e as respostas sociais integradas, incluindo o apoio social e domiciliário a idosos, creches, actividades de tempos livres para crianças e jovens, programas de formação e emprego, etc. Enquanto que para o OUSAM e para os Centros Sociais o trabalho social e comunitário desenvolvido nas freguesias dispersas é encarado como possível e útil e tem sido reconhecido como importante para o concelho, no que concerne à “escola”, essas experiências parecem ser encaradas como fazendo parte de “outro mundo”.

Com efeito, os discursos sobre o reordenamento da rede escolar têm equacionado apenas a possibilidade de encerramento e de concentração, mostrando-se reféns do pressuposto de que para a “escola” só são válidas soluções “escolares”. Tal pressuposto tem impedido políticos, administradores e mesmo os actores locais de encararem o problema na sua multidimensionalidade, isto é, considerando a escola rural como um elo de uma política social e cultural e de um processo de desenvolvimento integrado de um território.

O exemplo seguinte é elucidativo. No caso em estudo, como noutros, quando a autarquia e os professores defendem a “concentração”, advogam que após o encerramento das

escolas os edifícios devolutos das freguesias serão transformados em “pólos culturais locais”, ou seja, exactamente naquilo que as escolas deveriam representar nas comunidades em que estão inseridas. A negação da possibilidade de as escolas rurais se constituírem como pólos culturais locais revela, pois, uma contradição: para os professores é desejável que haja pólos culturais espalhados pelas freguesias, no entanto, consideram que a escola em meio rural não pode ou não lhe compete desempenhar esse papel.

À luz desta estreita racionalidade escolar, a escola rural é considerada de “pequena dimensão”, por ter apenas uma “sala”, um “professor” e um reduzido número de “alunos”, advogando-se, por isso, a sua extinção. No entanto, a escola rural pode constituir-se como uma “escola multidimensional”, capaz de integrar, numa perspectiva de globalização da acção educativa, as dimensões educativas e sociais, as crianças e os adultos, o trabalho dos professores e de outros profissionais do campo social, a utilização dos recursos locais e dos novos meios proporcionados pelas tecnologias de informação e comunicação. Tal perspectiva não ignora, contudo, o desafio que lhe subjaz. Encarar a escola rural como uma escola multidimensional implica o questionamento e a superação da forma escolar tradicional, coloca a exigência de a escola se constituir como um serviço público de proximidade e de o trabalho dos professores e de outros profissionais que intervêm na escola e no espaço local ser assumido como um compromisso cívico e ético, numa lógica de cidadania e de solidariedade.

## Referências bibliográficas

- Becker, H. S. (1992). Cases, causes, conjunctures, stories and imagery. in C. C. Ragin e H. S. Becker (Ed.). *What is a Case? Exploring the Foundations of Social Inquiry*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Canário, R. (2002). Inovação educativa e práticas profissionais reflexivas. in R. Canário e I. Santos (Org.). *Educação, Inovação e Local*. (13-23). Setúbal: ICE.
- Geertz, C. (1973/1989). *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara. (trad. port.).
- Lima, L. C. e Afonso, A. J. (2002). *Reformas da Educação Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Afrontamento.
- Monteiro, M. (1993). *Escola Básica Integrada: uma alternativa educativa para Paredes de Coura*. Braga: Universidade do Minho. (policopiado).
- Santos, B. S. (2000). *A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência*. Porto: Afrontamento.

# Escola rural: pensar o educativo, o social e o político

Rui Canário

Universidade de Lisboa

TEMA CENTRAL  
Escolas Rurais

Escola Superior de Educação de Portalegre

Gostaria de aproveitar a circunstância de estar aqui na mesa e ao lado do Dr. Nuno Oliveira para dizer, numa nota pessoal breve, que é, para mim, muito gratificante a experiência de ter participado durante estes três dias, nesta jornada de trabalho<sup>1</sup> e de poder aqui reencontrar pessoas com quem comecei a trabalhar em Portalegre, há muitos anos atrás, no quadro no projecto Eco. É algo de extremamente importante, do ponto de vista afectivo, porque essa experiência foi marcante, em termos pessoais e profissionais. Em particular é, para mim, muito grato estar aqui, justamente ao lado do Dr. Nuno Oliveira que considero um grande amigo e uma pessoa a quem me ligam cumplicidades, construídas durante o período em que trabalhei na Escola Superior de Educação de Portalegre. Ao regressar, num contexto de trabalho e de reflexão sobre a escola em meio rural, quase diria que não houve descontinuidade entre essa época e os dias de hoje. Gostaria, também, de, em termos institucionais, aproveitar para agradecer ao Instituto Politécnico de Portalegre, na pessoa do seu presidente, o acolhimento a esta realização, importante do ponto de vista do projecto Ester.

Este seminário foi concebido, principalmente, como uma reunião de trabalho que permitiu colocar aqui em confronto, em partilha e em diálogo, pessoas que estão a realizar trabalhos de investigação sobre a questão da escola rural e sobre a questão da relação entre a educação e o local. Pretendeu-se, por outro lado, confrontar esses investigadores com pessoas muito mais ligadas à intervenção e proporcionar-lhes o contacto

directo com experiências que estão a decorrer no terreno e que ontem tivemos a oportunidade de contactar e observar em vários pontos do concelho de Portalegre.

## Regressar à idade dos porquês?

A intervenção que vou fazer, situa-se mais na lógica de tentar dar um contributo para, de alguma maneira, identificar, em termos de síntese, algumas ideias que me parecem importantes para o prosseguimento do nosso trabalho, enquanto projecto de investigação, e é isso que dá sentido à nossa presença aqui. A questão central da actividade de investigação consiste, sempre, na nossa capacidade para nos colocarmos do ponto de vista das crianças, isto é, regressar ou situarmo-nos na idade dos porquês. Quer isto dizer que nos colocamos na perspectiva dos problemas e não na perspectiva das respostas e das soluções já construídas. Aquilo que me parece ter sido mais estimulante, durante estes dias de trabalho, foi o reequacionamento ou a identificação de problemas que estão por resolver e que podem, de algum modo, ajudar a referenciar e a balizar o nosso trabalho como investigadores. É importante, relativamente às comunicações aqui apresentadas, e às reflexões que foram realizadas, que delas possa restar um traço, uma memória. Trata-se de um bom princípio e uma maneira boa de o concretizar poderia ser reunindo, num número temático da revista *Aprender* o conjunto das intervenções que aqui foram feitas.

A intervenção que vou fazer, organiza-se em função de dois pontos de entrada. Um

primeiro ponto de entrada é o de, a partir da minha leitura pessoal, tentar elucidar a contribuição que este encontro pode ter para ajudar a identificar e a clarificar alguns equívocos que prejudicam a nossa investigação e reflexão sobre a questão da educação em meio local e da escola em meio rural. Estou convicto que uma grande parte das nossas dificuldades, e isso ficou patente, aqui, neste último painel, nomeadamente na intervenção do Fernando Ilídio, reside na linguagem, nos conceitos que utilizamos e, portanto, na nossa dificuldade em equacionar os problemas. Há equívocos que perturbam e introduzem ruído neste esforço de produzir conhecimento e produzir perspectivas novas sobre a maneira de pensar a escola em meio rural. Este encontro dá contributos nesse sentido, e eu tentarei identificar quatro tópicos que me parecem mais importantes. Num segundo momento, tentarei identificar contributos da reflexão que me parecem fundamentais em termos do que pode ser uma contribuição original da investigação sobre a escola em meio rural e tópicos a desenvolver aos quais, neste encontro, foram feitas referências importantes ao longo das várias intervenções.

### **Escola rural: os equívocos**

Vejam, em primeiro lugar, os equívocos que perturbam o nosso pensamento e a produção de conhecimento sobre a escola em meio rural. Um primeiro equívoco, aqui a florado em mais de uma comunicação, nomeadamente logo na conferência introdutória, feita pelo Manuel Sarmento, é a questão da idealização da escola rural. Lembremo-nos de uma das primeiras visitas que nós fizemos às escolas do concelho de Arronches já com o então director do projecto ECO, que era o Luís de França, e da sua reacção quando entrou nalgumas escolas. Expressou, então, a ideia de que estávamos perante autênticos museus que deveriam ser preservados. De facto, é, ainda hoje, possível entrar nalgumas escolas (como aconteceu nas visitas de ontem) e ver ali a escola de há 50 anos, de há 60, de há 70 anos, perfeitamente preservada. Ora a nossa perspectiva não é a perspectiva de preservar as escolas do meio rural, idealizando-a. A escola rural ideal, digamos assim, é exactamente o

contrário daquilo que nós queremos construir e, nesse sentido, foi para mim extremamente estimulante verificar que a escola dos Mosteiros, onde estivemos ontem é, em 90% dos aspectos, o oposto da escola que nós encontramos quando a visitámos há cerca de 15 anos. Portanto, aquilo que nós pretendemos não é preservar a escola rural tal como ela sempre existiu porque, nesse caso, não se justificaria nenhuma intervenção. Ou estaríamos, então, perante uma mera intervenção conservadora no sentido museológico mais retrógrado do termo, a de conservar estas escolas como peças de museu. Ora, o que está em causa na importância da escola rural é a possibilidade de, no contexto que existe, a intervenção da escola rural ser o ponto de partida para construir uma outra escola completamente diferente, que está anunciada em experiências que existem. Há, no quadro da intervenção e da investigação sobre a escola rural, uma tensão entre estes dois aspectos. É, para mim, claro que nos temos que colocar decididamente numa perspectiva contrária à da perspectiva do museu e da idealização da escola rural.

Um segundo equívoco que me parece importante esclarecer também, e relativamente ao qual julgo que são dados contributos muito importantes, e é uma ideia muito forte do trabalho de investigação do Fernando Ilídio, que reside na desmontagem do mito do local redentor, em geral, mas, particularmente, em contexto rural. Trata-se de configurar o local como um sítio idílico, que tornaria possível um regresso ao paraíso perdido. Ora, ainda ontem, quando nós visitámos o museu de Alpalhão, verificámos que basta entrar em diálogo com qualquer “velhinho” ou “velhinha antiga” (como dizia um aluno), para eles nos começarem a falar dos seus tempos de criança como tempos de grande sofrimento, de opressão, de dificuldades. Estamos confrontados com o contrário de uma visão idílica do local e do rural que, evidentemente, não existe. Aliás, nem nós queremos regressar ao rural comunitário, pré-capitalista, digamos assim, que é o rural do trabalho servil, da ausência de autonomia das próprias pessoas que estavam dependentes dos proprietários e dos senhores. Não é, evidentemente, esse rural, que já não existe, e ao qual, felizmente, é impossível regressar, que

nós queremos. Isto aplica-se ao rural, mas aplica-se, de uma maneira mais geral, à ideia de local que o Fernando Ilídio sintetizou aqui muito bem quando citou a frase “o que é local é bom, o que é nacional é bom”. Estamos perante um equívoco que é importante ter em conta, clarificar, contrariar, como condição necessária para que a investigação e a intervenção sobre o local possam ter repercussões fecundas.

O terceiro equívoco é a crença no progresso e no desenvolvimento. A nossa dificuldade em construir uma crítica radical a estes conceitos dificulta uma distanciação que nos permita libertar dos condicionalismos que essas ideias nos colocam. É por isso que, frequentemente, quando falamos do desenvolvimento local, num sentido positivo, começamos por dizer o que não é o “nosso” desenvolvimento local. Até neste seminário foi utilizada uma expressão, que eu registei, que era a ideia de que o desenvolvimento local, tal como nós o entendemos, seria uma espécie de “desenvolvimento ao contrário”. Quer isto dizer que há muitos discursos e práticas sobre a intervenção em escola rural, e sobre a intervenção em contexto local, que são efectivamente tributários da concepção de desenvolvimento que é comum às principais correntes de pensamento sobre o social que dominaram, e dominam, toda a construção da modernidade desde a Revolução Francesa. Essa concepção é comum quer às correntes que enfatizam e defendem o desenvolvimento numa lógica mercantil, quer às correntes de pensamento que a tentaram pôr em causa. Ou seja, por exemplo, toda a corrente marxista é perfeitamente tributária de uma concepção de desenvolvimento comum, a meu ver, com os defensores do capitalismo e da globalização. A concepção é, no essencial, a mesma e se não houver um esforço para que possamos construir outros conceitos, teremos dificuldades e estaremos sempre prisioneiros de alguns equívocos. Há um discurso de crítica à globalização, ao processo de crescimento económico, à mercadorização, aos danos causados ao ambiente que tende a apresentar a situação actual como catastrófica e há, depois, um conjunto de propostas de solução que nitidamente nos deixam muito insatisfeitos, porque é evidente que nós não vamos, neste momento, contrariar um conjunto de tendências catastróficas de nível global, a

partir de intervenções que são de uma dimensão que não tem repercussões a nível global. Como foi dito, também, na conferência inaugural, é muito mais verdadeiro que o global produza o local ou é, pelo menos, tão verdadeiro como o inverso e portanto não podemos pensar refugiarmo-nos na intervenção local para modificar o global. A imagem que é dada num texto que li, recentemente, era uma imagem interessante que é esta: quando estamos num comboio e descobrimos que estamos na direcção errada, podemos ter duas atitudes diferentes. Uma é sair do comboio e apanhar outro comboio noutra direcção. A outra atitude, que é uma atitude paliativa, é tentar retardar a marcha do comboio: podemos tentar pôr o comboio a andar mais devagar, podemos sabotar a marcha do comboio, podemos pará-lo mas, evidentemente, não resolvemos o problema. Em muitas das questões através das quais equacionamos hoje o social e os problemas sociais em geral, situamo-nos mais neste paradigma de querer retardar a marcha do comboio porque não sabemos que comboio apanhar, nem qual é a estação, nem sabemos como podemos saltar do comboio. Isto é um problema para o qual não temos solução mas, se conseguirmos identificar e ter presente este problema, penso que já será bom.

Um quarto equívoco ou uma quarta dificuldade que também foi aqui realçada e que foi particularmente avançada durante a intervenção do Fernando Ilídio é a ideia de que tendemos a criar, no âmbito destes movimentos de intervenção e de produção de conhecimento sobre a intervenção local e a intervenção em meio rural, uma espécie de nova vulgata que acaba por ser tão conformista como os conceitos de há 20 ou 30 anos. Isto é, a partir do momento em que em todos os decretos-lei se fala na inovação, no “partenariado”, no desenvolvimento local, essas palavras vão ficando gastas, vamos precisar de inventar novas palavras porque pensamos o mundo através da linguagem e as palavras, os conceitos, são instrumentos simbólicos fundamentais para organizar a nossa acção. Quando todos nós utilizamos as mesmas palavras, elas são fortemente afectadas no seu potencial de ajudar a criar uma acção mais lúcida, crítica, e que possa ter um efeito transformador. É evidente que não podemos, de

um momento para o outro, nem é o que estou a propor, abolir do nosso vocabulário estes conceitos, mas, pelo menos podemos fazer um esforço, como foi enunciado por alguns dos participantes, de análise crítica e sistemática, de passar pelo crivo da crítica, os conceitos e as palavras que utilizamos, sob pena de essas palavras e esses conceitos se tornarem obstáculos ao pensamento e à acção, e não um instrumento de produção de conhecimento e de uma acção mais lúcida.

## **Aprender com a intervenção na escola rural**

Passaria agora ao que, do meu ponto de vista, me parecem ser os tópicos essenciais daquilo que podem ser os contributos de um movimento de intervenção na escola rural e dos processos de investigação na escola rural, para a construção de um pensamento sobre o político, sobre o social e sobre o educativo. Durante estes dias rememorei muitas coisas que aconteceram aqui no projecto ECO e lembro-me de, eu e o António Maria, termos andado a acompanhar uma equipa italiana que veio visitar o projecto ECO (ainda ontem contei a história de que, ao segundo dia, dois italianos ficaram de cama devido ao programa gastronómico que acompanhava estas realizações). Um deles, professor da universidade de Roma, perguntou-nos com um ar de maroto, como se estivéssemos a esconder informação, porque é que andávamos a fazer isto tudo, a publicar artigos, textos das crianças, mas nunca mencionávamos o inspirador desta acção toda que seria o Freinet. Só podíamos ser discípulos do Freinet. Ora, reside aqui uma questão importante: é que nós não temos mestres, nem discípulos, e isso constitui um aspecto positivo daquilo que é o património deste movimento de intervenção nas escolas rurais, que tem como antecessores, projectos como o projecto ECO e o projecto OUSAM. Nós não tínhamos uma doutrina, e isso era um aspecto fundamental. Para mim, pessoalmente, em termos de produção de pensamento sobre a educação, o referencial teórico mais importante para este tipo de projectos e para pensar a escola rural não é Freinet. Para mim, hoje, é Ivan Illich. Quer dizer, a questão central, que está no cerne da

produção de um pensamento novo sobre a educação, e em que a investigação e a intervenção em meio rural pode dar uma contribuição importante, é recolocar hoje, não provavelmente da mesma forma que foi colocada nos anos 70, a questão da desescolarização. Essa é que é a questão importante. É chegar a Ouguela e verificar que é o professor que é colocado lá que é socializado, porque está completamente a leste da questão, porque a escola e o centro de idosos já são uma mesma realidade e as crianças e os idosos estão todos os dias em interacção, e isso não pode deixar de constituir um condicionalismo importante para a acção pedagógica. A professora que está lá há três meses, conforme ela ontem tornou bastante claro, confronta-se com o problema de conciliar estas duas lógicas, que são à partida difíceis de conciliar. O grande trabalho dela é de construir pontes que dêem algum sentido a esta ligação, para que não haja uma mera adição entre a lógica da tal escola museu, que encontramos por aí, e a lógica de uma acção educativa articulada profundamente com a comunidade em que há uma difusão da função educativa. É isso que está permanentemente no cerne daquilo que é preciso esclarecer e elucidar. Julgo que, de facto, o pensamento e a obra do Ivan Illich são hoje extremamente actuais, apesar de ele ter sido arrumado na prateleira, como um utópico dos anos 60 que dizia que era preciso acabar com a escola. Nós, hoje, continuamos a dizer que não temos instrumentos conceptuais para pensar o social sem a escola e para pensar a educação, mas é esse o caminho que é preciso trilhar. Aquilo que é mais fecundo, quando vamos observar estas experiências no terreno, é ver que há ali elementos que estão a ser construídos pelos actores e que prenunciam modalidades de educação inteiramente novas, enquanto nós temos tendência para pensar com os instrumentos e com os utensílios de antigamente. De facto, sob esse ponto de vista houve passos importantes. Quero, por exemplo, relembrar que o ECO não era um projecto para pensar o meio rural, nem era para pensar a questão da relação da escola e o local, era um projecto para melhorar a escola, para combater o insucesso escolar, e portanto a comunidade era uma alternativa, uma estratégia diferente da entrada pela didáctica, que nos permitiu aprender

coisas interessantes. Mas o paradigma conceptual era o de melhorar a escola e não o de construir uma alternativa.

Isto conduz-me a uma outra questão que é a de saber se nós achamos que a intervenção na escola rural e a investigação sobre a escola rural podem estar associadas à procura de um modo alternativo de pensar o social, o educativo, e mesmo o político. Ora eu penso, e não é nenhuma ideia original, mas o retomar um outro autor que é Marx de quem já não se fala porque as pessoas têm medo de serem chamadas de obsoletas, que a grande leitura, que julgo continuar actual, da modernidade foi proposta por ele. A grande transformação da modernidade operou-se ao nível do trabalho. O que se verificou foi a transformação da grande generalidade das pessoas em trabalhadores assalariados que vendem a sua força de trabalho, produzem mais valia e que vivem de forma alienada o seu trabalho. Isso é que está articulado com formas de conceber a pessoa humana e a sociedade que condicionam a nossa maneira de intervir e de tentar mudar o mundo. Nós só conseguimos construir modos alternativos de vida se conseguirmos fazer uma crítica radical a essa maneira de conceber o trabalho. Ora a escola é um sítio onde se trabalha e o trabalho é, regra geral, se pensarmos na instituição escolar que foi produzida pela modernidade, um trabalho alienado tanto dos professores como dos alunos. A grande contribuição que a investigação em projectos deste tipo pode dar para remodelar e fecundar o pensamento educativo é centrar a investigação e o pensamento nesta questão: como é que os professores e os alunos trabalham? Qual é o sentido desse trabalho e o que é que eles produzem? E essa intuição já nós construímos através do projecto ECO. O António Maria sintetizou-a, no primeiro dia, quando disse que a avaliação do trabalho educativo e dos projectos e do funcionamento das escolas devia tomar como referência privilegiada o que os alunos produzem. Também é essa abordagem que permite fazer uma leitura diferenciada daquelas várias experiências que nós visitámos ontem. A questão do trabalho dos alunos estava mais evidenciada, curiosamente, nos montes de Arronches. Esse é que é o ponto de entrada. O que significa que, a nível de investigação, seria

desejável que das teses todas que estão a ser feitas sobre a escola em meio rural, 90% incidissem sobre o que fazem os alunos, os professores, qual é a natureza desse trabalho, em que é que se traduz, qual é o sentido. Isto não significa nenhuma crítica às linhas de investigação que estão em curso, até porque se fosse uma crítica seria necessariamente uma autocrítica, isto decorre das próprias instituições e das pessoas que têm responsabilidades nesse domínio, que orientam teses, que é o meu caso. Mas é um facto que a nossa produção investigativa está muito construída do ponto de vista da escola e do ponto de vista da administração da escola e do trabalho dos professores. Para nós, a escola funciona bem ou mal e nós queremos saber o que pensam os professores. E isso é importante. Mas penso que, se calhar, para explorar a fundo as potencialidades transformadoras da intervenção e produção de conhecimento sobre estas matérias, deveríamos privilegiar mais o ponto de vista dos alunos e do trabalho que se realiza nas escolas, e a partir daí, interrogar em que medida os alunos e os professores se transformam ou não em autores e contrariam essa cisão entre a pessoa e o trabalho, que caracteriza a alienação do trabalho que, a meu ver, constitui a questão central para pensar de uma maneira crítica e radical a questão social.

Um terceiro aspecto tem a ver com uma questão importante com que ontem nos confrontámos em Ouguela. Se estão lembrados, a professora fez uma primeira introdução a dizer os problemas com que se confrontou à chegada, e os problemas eram: tinha poucos alunos, os alunos estavam em anos de escolaridade diferentes, tinham idades muito diferentes. Os professores estão programados para ensinar turmas de 25 alunos de uma determinada maneira, segundo aquilo que João Barroso já desenvolveu em vários textos como uma determinada “gramática da escola”. Evidentemente que se continuarmos a utilizar essa gramática, teremos dificuldade em fazer uma leitura inovadora e diferente da realidade. O problema com que nos confrontamos nestes projectos, que a investigação deveria tentar fazer um esforço para clarificar, é o de saber como se relaciona esta gramática com outras completamente diferentes como, por exemplo, a interacção das crianças com os idosos e a

participação dos idosos na escola. Pode ser uma relação de concorrência, pode ser uma relação de adição, em que as duas se prejudicam ou, em que nenhuma delas dá nenhum contributo à outra. Limitam-se a coexistir e a gerir essa coexistência difícil. Também pode haver uma relação perversa que consiste em a lógica não escolar ser posta em evidência, numa espécie de efeito de vitrine que é, no quadro daquilo que um projecto deste tipo considera politicamente correcto, mostrar para o exterior que se fazem actividades que não têm a ver com a gramática tradicional da escola. Mas essa gramática está lá, está oculta e nós não sabemos bem como lidar com ela.

Julgo que, do ponto de vista da investigação, o problema fundamental a clarificar e a estudar é o seguinte: a gramática tradicional da escola traduz-se por um dispositivo de trabalho. As matérias não são o fundamental. O fundamental é que há um dispositivo para ensinar, de forma simultânea, o conjunto de alunos que constitui uma classe. Para operarmos uma transformação da escola que a situe numa lógica diferente, sem perder de vista que queremos promover uma aprendizagem de uma forma deliberada, temos de inventar outros dispositivos. Se nós nem sequer pusermos este problema, então temos as actividades periféricas que estão à volta e ao lado do tal núcleo que se organiza segundo a tal gramática tradicional. Julgo que toda a tentativa, também embrionária, que fizemos durante o projecto ECO, mas que é possível observar noutras experiências de inovação, algumas que não têm nada a ver com a escola rural, por exemplo a escola de Vila das Aves, é a tentativa de procurar criar outros dispositivos. E estou-me a lembrar de algumas experiências que poderiam ser aqui desenvolvidas, quer da escola de Arronches, quer no Barulho, quer em Hortas de Cima que correspondiam a uma reorganização total, do espaço, da gestão do tempo, da interacção dos professores com os alunos, do próprio trabalho dos professores. Estava em causa a tentativa de construção de um outro dispositivo, e esse dispositivo é que era a questão central. É por isso que a entrada pela didáctica, ou seja, os métodos do professor, no quadro dos métodos tradicionais, não permite responder à questão: que dispositivo é possível construir que

integre, de uma maneira fecunda, o trabalho com os idosos em Ouguela, sem que isso apareça como uma adição, meramente cumulativa?

Finalmente, um quarto ponto que me parece importante é questão do que há de novo em termos de produção de conhecimento nestes processos de intervenção e de investigação na escola rural. Julgo que há dois aspectos importantes e que estão presentes, pelo que é necessário que os racionalizemos e tomemos consciência deles. O primeiro é que há aqui uma experiência de produção do conhecimento de forma indutiva em que, para conhecer as coisas é preciso intervir nelas. Teses que são neste momento trabalhos já de um certo fôlego e dizem respeito a uma temporalidade relativamente longa, refiro-me aos trabalhos de investigação do Fernando Ilídio e do Abílio Amiguinho, são exemplos de construção de processos de investigação em que é impossível dissociar o papel do investigador do papel de intervenção, e como é que o conhecimento produzido não seria possível sem aquela intervenção. O conhecimento que estão a produzir, ou que já produziram, seria inteiramente diferente se não houvesse intervenção. Esta ideia de que é preciso intervir para conhecer está no centro de algumas discussões epistemológicas fundamentais, em todos os domínios da ciência hoje. Está presente, também, nos nossos trabalhos e nas nossas preocupações.

### **Ver para além do rural**

Para finalizar, gostaria de referir a questão que foi levantada pelo João Barroso. Nós não estamos a investigar para saber como é que melhoramos as escolas em contexto rural. Nós estamos a utilizar as escolas em contexto rural como situações que são particularmente fecundas, do ponto de vista da intervenção e da análise, para retirarmos e construirmos um conhecimento susceptível de ser reinvestido e mobilizado para situações que não têm nada a ver com o contexto rural, nem têm nada a ver com o facto de as escolas serem grandes ou pequenas. Aí, desse ponto de vista, estamos a inverter a máxima «pensar globalmente, agir localmente» e começamos a raciocinar segundo uma outra que não é o

contrário desta, que é diferente e que pode ser simultânea, que é o de «pensar e aprender localmente para agir globalmente». É isso que está em causa, quando tomamos consciência de que, como disse o Manuel Sarmento, o global produz o local. Isso permite que não nos encerremos num universo de intervenção e de investigação que poderia ser o de pensar as escolas e o contexto rural como uma espécie de reservas e de minorias étnicas que é preciso preservar, na perspectiva de evitar que se extingam as várias espécies e, portanto, de manter a biodiversidade. Não é nesse sentido que julgo que é mais importante a investigação e a intervenção em meio rural, mas sim no sentido de que o conhecimento produzido nesse campo, possa servir para transformar aquilo que, não sendo local, nem sendo rural, determina as nossas vidas.

#### NOTAS:

<sup>1</sup> Este texto corresponde à conferência feita no final do Seminário “Educação e meio rural”, realizada em Portalegre, em Maio de 2003. Optou-se por manter no texto o registo da oralidade.

# *Ser professor: não profissão, semi-profissão ou profissão?*

## Um contributo para a análise dos seus pressupostos

---

Francisco Cordeiro Alves  
Escola Superior de Educação  
de Bragança

### Resumo

Variadas são as posições e interrogações sobre a natureza da profissão docente. De uma forma global, elas poderiam sintetizar-se numa só pergunta com três vertentes: *ser professor é não profissão, semi-profissão ou profissão?* Talvez uma pergunta provocatória, ao mesmo tempo desafiante. Mas também pertinente, uma vez que, numa perspectiva material ou de conteúdo, não haja quem ponha em dúvida que ser professor é uma profissão. Contudo, numa dimensão formal, isto é, se ser professor reúne todas as características ou atributos de uma verdadeira profissão, não há posições lineares ou tão unânimes que nos inibam de questionar essa realidade.

Partimos, pois, nesta pesquisa, da possibilidade de equacionar a temática do “ser professor” sob diferentes pontos de vista, procurando averiguar se os pressupostos indispensáveis à constituição de uma profissão estão presentes na “profissão docente”. E, depois de um percurso sobre os pressupostos indicados por vários estudiosos, faremos também um breve levantamento dos principais obstáculos à normalização da “profissão professor”, para concluirmos com uma abertura à perspectiva dialéctica da inovação e renovação docente.

### Palavras-chave:

Ser professor; Profissão docente; Pressupostos profissionais; Professor reflexivo; Inovação/Renovação docente.

### Abstract

Varied they are the positions and interrogations on the nature of the teaching profession. Globally, they could be synthesised in one question with three sources: *teaching is not profession, half-profession or profession?* Perhaps a provocative question, at the same time that exigent. But also pertinent, because, in a material perspective or of content, does not have who puts in doubt that to be teacher is a profession. However, in a formal dimension, that is, if to be teacher congregates all the characteristics or attributes of a true profession, does not exist linear or so unanimous positions, that inhibit ourselves to question this reality.

We are based, therefore, in this research, on the possibility to equate the thematic of “to be teacher” under different points of view, looking for to inquire if the indispensable conditions to the constitution of a profession they are gifts in the “teaching profession”. And, after

a passage on the indicated attributes by some researchers, we will also make a brief survey of the main obstacles to the normalization of the “teaching profession”, to conclude with an opening to the dialectic perspective of the innovation and teaching renewal.

### Keywords:

To be teacher; Teaching profession; Professional attributes; Reflective teacher; Teaching Innovation/Renewal

### Introdução

A partir, sobretudo, da década de 70 (Séc. XX), o professor tem-se convertido em objecto de investigação, nomeadamente ao nível das múltiplas facetas da sua actividade. De facto, segundo Llamas (1998: 123), a grande variedade de investigações centradas na figura do professor podem agrupar-se em três grandes correntes: a *empírico-analítica*, a *interpretativa* e a *crítica*.

A corrente *empírico-analítica* tem em conta as variáveis: previsão, contexto, processo e produto, assumindo um posicionamento influenciado pelos pressupostos positivistas e behavioristas. As investigações orientam-se essencialmente para a descoberta de leis que rejam a *eficácia* do ensino e os *resultados* alcançados. A corrente *interpretativa* orienta-se para a análise aprofundada da realidade concreta e contextualizada, e a sua finalidade centra-se na compreensão dos processos de ensino-aprendizagem, na perspectiva dos participantes, sua acção e interacção, englobando as investigações de carácter etnográfico, etnometodológico e ecológico. Finalmente, a corrente *crítica* rege-se pelo modelo de conhecimento sócio-crítico, integrando as perspectivas emancipatória, participativa e colaborativa. Poderemos dizer que ela manifesta preocupação pelos interesses, inquietudes e problemas dos professores, em ordem à sua clarificação e solução, sempre em função da transformação social.

Ora, desde há algum tempo preocupados com esta temática (Alves, 1997), e a partir de diversos trabalhos, realizados com maior ou menor proximidade metodológico-processual

das correntes referidas, procuraremos levantar os grandes pressupostos da “profissão docente”, com especial incidência nas décadas de 80 e 90, tendo em conta que as linhas investigacionais congéneres dos dois primeiros anos do Séc. XXI ou repetem, similarmente, dados antecedentes, ou pouco se afastam, qualitativamente, daqueles.

Do exposto se deduz, obviamente, que a nossa metodologia se apoia na pesquisa e consulta documentais.

Pressupostos profissionais presentes na docência?

É imperiosa uma interrogação sobre a verdadeira *natureza* da profissão docente. A resposta é extensa e demasiado complexa, pois as múltiplas posições afiguram-se pouco homogéneas. Gorton (1982: 1906), por exemplo, cita estudiosos desta temática, como Packard, que sustentam que a profissão docente não possui as *características* que, normalmente, definem uma profissão. E, de forma muito semelhante, ao questionar-se sobre a existência de um “mundo” docente e sua unicidade, há quem rotundamente o negue, porque se constata *múltiplas categorias dos diversos corpos docentes*, provocando uma situação conflitual de graves consequências, porque o que impera nesse mundo é uma *torre de Babel* em que as linguagens, os comportamentos, as atitudes, variam fortemente das bases aos vértices, abalados pelos ventos, por vezes caprichosos, das circulares ministeriais. (Décamps et Pecot, 1983: 49).

A controvérsia gerada à volta da *definição* da profissão de professor pode dever-se à bipolaridade intrínseca ao conteúdo do seu emprego, pois se, por um lado, os professores são especialistas dum saber disciplinar, por outro, eles são “experts” na transmissão de conhecimentos e essa dualidade impede uma definição unívoca e simples, isto é, confortável e pouco contestável, da identidade profissional (Jobert, 1988: 17). Por isso, é legítimo perguntar, ainda com o mesmo A. (*ibidem*), “em que medida um professor de Física é um físico, um professor de Ciências Naturais, um biólogo?”

É difícil saber, de facto, onde termina o especialista e começa o pedagogo, pelo que podemos ter um corpo especializado e sistematizado conhecimento, mas sem as devidas competências para o transmitir, facto que, por

si só, deveria invalidar toda a prerrogativa de *pertença* à profissão docente. A realidade do professorado, porém, comprova-nos que, ainda actualmente, o aglomerado babélico de professores contém muitos membros que nem uma coisa, nem outra possuem.

Para G. de Landshere (1988: 744) existe uma grande diferença no *nível de qualificação* dos professores e de outros profissionais formados pela Universidade (engenheiros, físicos...) para estudos fundamentalmente empíricos, capacitados estes para aplicar resultados científicos à prática diária, o que não acontece com muitos professores. Mas, mesmo assim, para o A., a profissão docente é vista como “uma *categoria de trabalhadores* que conta uma imensa maioria de homens e de mulheres apaixonadamente dedicados ao seu *ofício*, apesar das condições sempre mais ingratas em que o exercem” (Landshere, 1978: 14), o que, em nossa opinião, não basta para tornar-se *professor*, parecendo mesmo dar razão àqueles que pensam a profissão docente como *ocupação*.

Considerada, por outros, uma “*profissão humanizadora*” (Cordero, 1986: 463; Kuckzinska et Cremer, 1986: 127-129), atribuíram-se-lhe as *componentes técnicas* essenciais, ou seja, constitutivas da sua razão de ser educativa: - *a organização*, enquanto o professor deve estruturar uma informação (em função do aluno, do grupo, dos objectivos de saber e de saber-fazer) e prever métodos e processos adequados; - *a comunicação*, enquanto o professor deve ser capaz de difundir a informação, integrando esta comunicação a expressão verbal e não verbal e a relação pela predisposição a um diálogo facilitador; - *a presença*, consistindo esta numa atenção activa e consciente em relação a uma melhoria do conhecimento e compreensão do aluno, individual ou grupalmente considerado.

Mas procuremos chegar a uma *caracterização* mais aprofundada da “profissão docente”, indagando *pressupostos*, isto é, atributos precisos e indispensáveis em que ela se deve apoiar, se, de facto, quiser ser considerada como tal. Por exemplo, Araújo (1985: 88-89), partindo de uma abordagem sociológica, analisa duas vertentes do conceito de “profissões”, que resumidamente comentamos:

*1-ª vertente* - aquela em que as profissões são caracterizadas por “processos e particularidades únicas, apontando-se-lhes, como *atributos* específicos: um *saber de especialista*, aliado a *práticas* específicas que o profissional necessita de dominar, adquiridas através de uma *formação profissional*; uma *orientação de serviço* (o profissional exerce a sua profissão por motivos altruísticos); um *código deontológico* (regulador das suas actividades, elaborado pelos próprios profissionais); uma *associação profissional* (cujo objectivo seria, entre outros, o de manter e velar pela adopção de padrões estabelecidos entre os seus membros). Há, porém, quem ponha em dúvida a *especificidade* das profissões, dirigindo antes a sua análise para a “relação entre as profissões e a estrutura de classes” (o poder dos “profissionais” a nível económico e ideológico).

*2-ª vertente* - aquela em que é destacada a “função social das profissões na sociedade industrial”, originando-se, neste contexto, uma diversidade de análises. Assim, por um lado, destacam-se os conceitos de profissional como um “elemento estabilizador” na sociedade (Durkheim), o “altruísmo da ética profissional” (Talcott Parsons), em que o “bem da humanidade” se confronta com o “individualismo excessivo” e/ou “expansão do poder do Estado”. Por outro lado, há quem, céptico relativamente ao altruísmo das profissões, atente no crescente aumento de profissionais, convertidos em *assalariados* estatais ou privados, pelo que os profissionais se passam a identificar com *tecnocratas* (exclusão da *orientação de serviço*, pois o tecnocrata rege-se por motivos técnicos); há ainda quem, nesta 2-ª vertente, considere que a “orientação de serviço” (altruísmo) e a ética profissional não passam de “estratégias” dos profissionais para conseguirem maior “*status*” e “*poder*”.

Concluindo Araújo (1985: 89) que o conceito de profissão é “problemático, envolvido em significações diversas, por vezes contraditórias entre si, tal conceito aponta, contudo, para o reconhecimento de que grupos *ocupacionais* da área do trabalho mental (o professorado incluído) têm estratégias e projectos específicos”.

Seria caso para perguntarmos em qual das duas vertentes mencionadas se enquadrariam os professores: na primeira ou na segunda? Ou em

ambas? Ou em nenhuma delas? Parece um ponto assente, segundo aquela A., que os professores poderão considerar-se *um grupo ocupacional com estratégias e projectos definidos*.

Para Bourdoncle (1991: 78-86), contudo, a questão específica se “o ensino é uma verdadeira profissão” é precedida de uma outra mais genérica : “o que é uma verdadeira profissão?” 2. Confrontados com a primeira - “é o ensino uma verdadeira profissão?” -, há os que respondem : “não, não é senão uma *semi-profissão*” (entre eles Etzioni e Lortie), e os que afirmam “*sim, os professores vão tornar-se verdadeiros profissionais*” (Michael Huberman, por exemplo). E interroga-se Bourdoncle (*ibidem*): -“Que concluir?”. A sua resposta, por sinal, contemplará os dois lados, ao reconhecer que, contrariamente às aparências, não há contradição entre os que contestam que os professores sejam profissionais e os que pressentem ou querem que eles o venham a ser. Na verdade, uns e outros utilizam em grande parte os mesmos *critérios*, como a *autonomia*, os *salários*, a *regulamentação* e a *regulação* emanadas da própria profissão, através de *uma espécie de conselho da ordem*, a exigência de um *saber reconhecido*, “professado” pelos futuros profissionais, o que distinguirá a *profissão dum ofício* e de alguma forma a institui.

Segundo esta posição, contudo, os professores parecem situar-se a meio caminho de uma *semi-profissão* e de uma *verdadeira profissão* prestes a alcançar-se, ficando claros os critérios determinantes desta última.

Analisando, numa perspectiva histórico-sociológica, o estatuto de algumas profissões, Musgrave esboça uma caracterização da profissão docente, que mais a identifica, a nível de defesa das condições de trabalho, com os processos de reivindicação industrial do que com os utilizados por um corpo verdadeiramente *colegial-profissional*. Escrevia o A.:

No século dezanove, algumas *profissões de elevado status* eram consideradas liberais. Quando o número dos que tinham profissões semelhantes, requerendo uma educação demorada antes da habilitação, aumentou, muitos destes novos especialistas exigiram para si, ou receberam, o título de membros daquelas

profissões. O processo continuou pelo século vinte dentro, mas de modo que algumas *profissões, com status mais baixo e formação mais breve*, chegaram também a ser classificadas de liberais ou liberais menores. A análise sociológica, todavia, revela que a situação de mercado *destas profissões (e o ensino é disso um óptimo exemplo) é muito diferente* da dos médicos ou advogados do século dezanove. Os professores estão muito na *dependência* do Estado, que é, ainda que indirectamente, o seu principal patrão. Apesar de (...) o patrão os poder em certa medida tratar de modo colegial ou mediador, os professores ainda sentem a necessidade de agir na defesa das condições de trabalho, através das suas *associações (...)* de modo mais *industrial* que *profissional*.

(1984: 207-208)

É precisamente essa *dependência* estatal que levará Sacristán (1992: 71) a considerar a profissão docente como uma “*semi-profissão*”, porque, em parte, “depende de coordenadas político-administrativas que regulam o sistema educativo, em geral, e as condições de posto de trabalho, em particular”. Contudo, para o mesmo A., a própria profissão *foi ganhando forma* à medida que ia desabrochando a organização burocrática dos sistemas escolares e é, então, lógico que a sua própria essência reflecta as condições do meio em que se molda. Aliás, “economistas e historiadores referiram que os sistemas escolares são o *protótipo* precoce da burocratização moderna” (*ibidem*). Entendemos aqui o termo *burocratização* como sinónimo de funcionalidade organizada, não porém como a exigência rotineira e inoperante de gabinetes!

Pensamos que uma ilação, pelo menos, se pode tirar desta posição: quanto maior for a *dependência* político-administrativa da profissão docente, mais se acentua o seu carácter *semi-profissional*; mas, à medida que o seu *poder organizacional-burocrático* aumenta, ela *vai ganhando forma* de verdadeira profissão.

Inseridos numa organização, os professores, considerados por Braga da Cruz et al. (1990: 91-92) como “um *corpo de elevada coesão interna*, como o comprovam intensas relações com colegas”, deverão hoje conquistar

e construir a sua *autonomia*, face à subordinação e submissão de épocas transactas. Para Nóvoa (1991: 528-529), e manifesta-o ao concluir a sua análise sobre as “três imagens do professorado”<sup>3</sup>, esse é o grande e actual desafio dos professores, se quiserem defender a essencialidade da sua profissão, uma vez que a defesa de uma maior autonomia do professorado não se baseia numa tentativa de reconquista de um qualquer “paraíso perdido”, mas, pelo contrário, numa aposta de futuro, que anuncie o fim de um ciclo marcado pela submissão do professorado a outras instâncias políticas e a outros grupos sociais. Ora a “nova” autonomia, pensa o A., apesar da necessária rede de inter-relações, no interior e no exterior da profissão docente, terá sempre como pressuposto uma atitude de emancipação e não de submissão.

A realidade é que sempre houve quem quisesse *controlar* essa emancipação, cobiçando o enorme poder que a educação representa na ordem social, pois “o poder da escola e da educação é demasiado evidente para que o Poder o despreze. Pelo seu controlo - conforme lembra D. Hameline - lutaram o papado e a realeza na Idade Média, a burguesia e a aristocracia depois da Revolução Francesa, lutam ainda facções diversas dos grupos dominantes” (Carvalho, 1988: 179). Porém, e segundo o grau de emancipação, maior ou menor, que os professores conquistam, assim vai crescendo ou decrescendo a importância do seu *estatuto e prestígio*, assunto complexo, dado que está dependente de uma série, não menos complexa, de factores. Nesta óptica, num significativo apontamento, Sacristán (1992: 66-67) analisa o *estatuto* docente segundo um prisma de *factores*, previamente sugeridos por Hoyle, que determinam um prestígio relativamente baixo da profissão docente, comparativamente com outras: 1) *a origem social do grupo*; 2) *o tamanho do grupo profissional*; 3) *a proporção de mulheres*; 4) *a qualificação académica de acesso*; 5) *o status dos clientes*; 6) *a relação com os clientes*.

A partir de tais factores limitativos de uma definição do status, pode confirmar-se que “*os professores não usufruem de uma posição social elevada*”, ainda que abundem as declarações sobre a importante *missão* que desempenham. E, assim, perante uma imagem

social inibidora da escolha profissional, considera aquele A. (*ibidem*), assiste-se a um processo de *proletarização* do professorado.

A realidade portuguesa confirma, grandemente, tal situação estatutária, em parte devido à complexificação dos factores supra-referidos, mas também porque não podemos esquecer que à “profissão docente” chegam pessoas desejosas de conseguirem os benefícios de uma *mobilidade social ascendente*. Se realmente esta não se concretizasse, mais ou menos acentuadamente, a docência esvaziaria-se com base no despovoamento por levadas sucessivas de abandono. O facto, porém, é que, apesar da recessão de ingresso, o panorama profissional é composto por números incontáveis de pessoas que acorrem ao professorado, visando, entre outros, o seu objectivo de *ascensão social*, como nos dão conta, ainda que de forma global, Braga da Cruz et al. (1990: 31-32), ao constatarem que a origem social dos professores mais referida é a das *classes trabalhadoras*, totalizando mais de 50 %. Em contrapartida, a referência às *classes médias* é apenas de 18 % e, entre as *profissões mais elevadas*, destacam-se somente 12,7 % de testemunhos.

Estes dados revelam efectivamente, na consideração dos AA., que a *maioria dos professores tem hoje uma posição social superior à que tinham os seus pais, tendo por conseguinte conhecido uma ascensão social*.

Acontece, porém, que um grande número dos nossos professores, chegados à profissão e levados por uma ânsia de exagerada mobilidade social, *desgarram-se* dos valores próprios do estrato social que os viu nascer, como que eclipsando a sua radical maneira de ser. Ora a “profissão docente” deverá assentar num pressuposto irredutível e iniludível: a *autenticidade e desenvolvimento da pessoa do professor*. De facto, é hoje sustentada e compartilhada a linha de um evolutivo *personalismo* docente (Nóvoa, 1992a: 9; Esteve, 1984: 129; Rosales, 1992: 160-161), quando, respectivamente, se defende que: “*ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser*”; que pessoa e professor entram num

intercâmbio de influências, positiva e negativamente consideradas; que a profissão de professor não dispensa a maturidade, não dispensa o desenvolvimento, enfim, não dispensa uma evolutiva *personalidade* dos indivíduos que a ela pertencem.

É nossa posição de que, se a *pessoa* é suporte do *professor*, este, por sua vez, actua sobre a pessoa, umas vezes mais, outras, menos positivamente. Nesta interacção, o *aspecto positivo* do exercício da “profissão de professor”, enquanto actividade de relação interpessoal, traduz-se numa fonte de *desenvolvimento pessoal*, podendo dar sentido a toda uma vida. O *desenvolvimento pessoal* do professor viabiliza o desenvolvimento pessoal de outras pessoas, nomeadamente dos seus alunos, não só no plano do *saber* e do *saber fazer*, mas também, no não menos importante plano das *atitudes como motor subjacente a todas as actividades*. Ora, tudo isto dá lugar a que a formação *profissional* do professor não possa ser vista apenas como uma introdução ao conhecimento e domínio de técnicas de ensino intelectual ou de organização grupal, tornando-se necessário dedicar uma crescente atenção à sua capacidade para a estimulação do desenvolvimento pessoal completo dos seus educandos. Porém, tal capacidade para a estimulação do desenvolvimento pessoal de outras pessoas residirá, em última análise, no nível de *desenvolvimento pessoal do próprio professor*. Por outras palavras, a “profissão de professor” não dispensa a maturidade, não dispensa a evolutiva *personalidade* dos indivíduos que a ela pertencem. Esta é um seu pressuposto basilar, que implicará, no *professor*, a necessidade de uma *auto-actualização* constante. E, se esta necessidade é especificamente humana, provavelmente devido à contínua superação da humanidade, e se a sua fonte reside não só na *tensão* para conseguir algo de que o homem sente carência, mas também na *exigência da época* em que vivemos, pensam Hoz e Juste (1984: 39), então, essa necessidade de *auto-actualização*, “é especialmente grave no caso do professorado. Pense-se que, de uma parte, o professor deve estar em dia, não só pelo que respeita à matéria que explica, mas também porque, se deseja ser eficaz, deve conhecer os rudimentos da psicologia dos educandos, as características dos

grupos, as técnicas didácticas, a acção tutorial e, como membro da sociedade, compreender as profundas mudanças e inovações em cujo marco se desenvolve a acção educativa”. Perguntemos: será que essa *auto-actualização* já foi assumida por todos os professores, à semelhança do que se passa noutras profissões que exigem um *know-how* constante?

Por sua vez, uma afluência massiva, à profissão docente, de indivíduos procedentes maioritariamente de níveis sociais mais baixos que o nível médio em que se enquadra a actual actividade profissional, provocou algo de grave e mesmo minimizante para a “profissão de professor”: a *indiferenciação docente*, precisamente o oposto do que constitui um dos mais importantes pressupostos da dignificação profissional: a *diferenciação* dos professores. Neste domínio, a análise de Formosinho, no seu estudo “*O dilema organizacional da escola de massas*” (1992), é elucidativa.

Efectivamente, partindo da constatação de que a *heterogeneidade humana* é uma característica essencial da escola de massas (heterogeneidade do corpo discente, do corpo docente e contextual), o A. debruça-se sobre a *uniformidade curricular e pedagógica* como uma primeira resposta a tal heterogeneidade (*idem*: 28-29), daí transitando para uma análise da *diferenciação dos professores profissionais*, a qual estará dependente de variados factores (p. 30): a) *diferenciação natural*; b) *diferenças de disponibilidade e empenhamento*; c) *diferentes ciclos de vida profissional*; d) *formação contínua*.

Referindo-se, subsequentemente (*idem*: 30-31), à *heterogeneidade docente*, incentivada pela escola de massas, o mesmo estudo considera alguns *factores* importantíssimos nessa *diferenciação*, como: o *alargamento do campo de recrutamento*; as *diversificadas formações iniciais*; as *diferentes experiências profissionais*; a *diversidade de concepções acerca do que é um professor* (concepção profissional = instituições de formação; concepção laboral = sindicatos; concepção de funcionário público = administração central; concepção missionária ou militante = várias associações pedagógicas). O último factor situa-se num nível superior aos restantes, dado que os enquadra em perspectivas coerentes, e, além disso, explica

muitos conflitos actuais existentes no ambiente escolar.

Ora, sob um olhar crítico, colocará Formosinho um verdadeiro dilema à “profissão docente”: *diferenciação* ou *indiferenciação* dos professores? A resposta estará dependente do *tipo de concepção de professor* que assumamos e que, atrás, mencionámos: *militante, missionária, laboral* ou *profissional*. De uma adequada opção pelo tipo de concepção de professor, poderá depender a definição e natureza da “profissão professor”. Destaquemos a **concepção profissional**, para que, guiados pelo Autor, dos seus requisitos possamos ajuizar se, efectivamente, ser professor atingiu hoje, plenamente, as exigências de uma autêntica profissão:

A concepção profissional do professor baseia-se nas características usualmente apontadas às profissões que se podem definir por uma *componente cognoscitiva* (formação de nível superior, saber esotérico, atitude de educação permanente), por uma *componente normativa* (código deontológico próprio, orientação para o cliente, independência na actuação em relação a considerações político-partidárias ou religiosas) e uma *componente organizacional* respeitante ao controlo sobre as condições de trabalho e sobre o acesso à profissão (controlo sobre a admissão de profissionais, autonomia individual e autonomia colectiva no exercício da profissão).

A concepção profissional aceita uma *carreira docente vertical e não cilíndrica...* Assim, a concepção profissional aceita e promove a *diferenciação* dos professores e da função docente.

J. Formosinho (1992: 33-35)

Deduzimos, obviamente, que, se esta concepção for assumida no seu pleno sentido, a “profissão docente” poderá, de facto, definir-se como *profissão* e será prestigiada, quer ao nível das actividades, quer ao nível da admissão dos seus membros ou ainda comparativamente com outras profissões. Mas, sem essa concepção profissional e a consequente diferenciação docente, em nosso entender, talvez não possamos falar, no sentido rigoroso do termo, de uma profissão de professor.

É nesta concepção profissional da profissão docente que vamos encontrar um professor como *profissional reflexivo*<sup>4</sup> sobre a sua *prática*, conceito que se converteu hoje no fulcro de recentes investigações, cujos autores assumem a posição generalizada de uma dignificação do *pensamento reflexivo* do professor como justificativo e elemento de primordial importância na sua formação. Alguns títulos dão-nos conta da relevância deste novo paradigma de formação, como, por ex., “*A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor*” (Marcelo-Garcia, 1992); “*Formar professores como profissionais reflexivos*” (Schön, 1992); “*O pensamento prático do professor - formação do professor como profissional reflexivo*” (Gómez, 1992); “*Modelos de formação contínua e estratégias de mudança*” (Ch-Demaille, 1992).

Em comunicação apresentada à *Sexta Conferência Internacional* da Associação de Estudo Internacional sobre o Pensamento do Professor (Agosto de 1993, em Göteborg), Zeichner, constatando uma disparidade de interpretações sobre o conceito do “pensamento do professor” (“prática reflexiva”, “ensino reflexivo”, “investigação-acção”, “investigação orientada”), acaba por argumentar que, nessa óptica de diversidade, “o movimento da prática reflexiva no ensino e na formação de professores tem servido para minar e limitar o estatuto dos professores e o seu papel no processo de reforma educativa” (1993: 3). Ora o importante do movimento do “pensamento do professor”, sob o conceito de pensamento “reflexivo” é que pode ser visto como uma reacção contra “uma visão dos professores como técnicos que meramente executam o que os outros, longe da sala de aulas, querem que eles façam, uma rejeição de formas hierárquicas da reforma educativa que envolve os professores como passivos participantes” (*idem*: 3-4). Por conseguinte, o movimento do “pensamento do professor” implica um reconhecimento de que os professores devem jogar papéis activos na formulação de propósitos e finalidades do seu trabalho, um reconhecimento de que o ensino e a reforma educativa precisam de ser colocados nas mãos dos professores. E, por outro lado, a “reflexão” significará também um

reconhecimento de que “a geração de conhecimento sobre o que é um bom ensino não é propriedade exclusiva de colégios, universidades, investigação e centros de investigação, um reconhecimento de que os professores também têm as suas teorias, que podem contribuir para uma base de conhecimento codificado para o ensino” (Zeichner, 1993: 4).

Embora possa aparecer-nos como uma problemática recente, as origens desta perspectiva de formação de profissionais reflexivos, tendo como referências o estudo de M-Garcia (1992: 60), remontam a Dewey, que, já em 1933, propugnava pela necessidade de formar professores que venham a reflectir sobre a sua *própria* prática. Porém, foi Schön, sem dúvida, na opinião do mesmo M-Garcia (*ibidem*), “um dos autores que teve maior peso na difusão do conceito de reflexão”, propondo o conceito de “reflexão-na-acção” e definindo-o como “o processo mediante o qual os profissionais (os práticos), nomeadamente os professores, aprendem a partir da análise e interpretação da sua própria actividade”.

Por conseguinte, uma profissão docente, constituída segundo uma *concepção profissional*, pressuporá o objectivo básico de formar profissionais reflexivos, auto-construtores do seu conhecimento, fundamentado na crítica da acção por si desenvolvida.

Obstáculos à normalização de uma profissão docente

Há, todavia, *obstáculos* e problemas que se interpodem no processo da definitiva constituição e normalização da profissão docente. *Contextualmente* falando, Ball e Goodson (1992: 3) chamam-nos a atenção para a radical alteração da *concepção global* da carreira docente provocada por *mudanças nas condições de trabalho e emprego*. Mas não é só o *contexto financeiro* que se alterou drasticamente, opinam os AA. (*ibidem*). Também se operou uma profunda *mudança política e social no estatuto e percepção pública* dos professores. Efectivamente, desde a 1-ª colecção de *Black Papers 5*, os professores têm sido, num ou noutro sentido, profundamente atacados, pintados por comentaristas e críticos, oriundos de variadas

posições políticas, como tendo falhado no reconhecimento ou no serviço das necessidades de mudança da sociedade.

Para Benavente (1990: 199-203), as respostas das professoras (estudo com base em 30 Entrevistas a professoras primárias) são reveladoras de três grandes *campos de problemas*, quer contextuais, quer internos à profissão: “a formação e as dificuldades do trabalho quotidiano”, “as relações com o Ministério, a política educativa”, “as relações com os pais e os colegas”. E, mais uma confirmação, o problema económico, estatutário, recessão de ingresso dos melhores estudantes e crítica pública concentrada são de tal forma agudos e preocupantes, que Altbach (1986: 368) não hesita em lamentar a situação: “*a profissão está num atoladouro*”, preconizando uma ultrapassagem à base de “sangue novo” e “novas ideias”, ou seja, *renovação* do corpo docente e *inovação* dos seus ideais. E prestemos atenção a essa exigência, porque, como receia Sebarroja (2001: 27), “se não emerge o protagonismo e a participação do professorado, ditas inovações têm os dias contados”.

Mais radical na visão das barreiras externas que se oferecem à profissão docente a caminho da sua identidade, é a opinião de Sacristán (1992: 68), para quem “no essencial, a profissão docente não detém a responsabilidade exclusiva sobre a actividade educativa, devido à existência de influências mais gerais (políticas, económicas, culturais) e à *situação de desprofissionalização* do professorado, bem patente na imagem social, na formação de professores e na regulação externa do trabalho docente”. Mas, por outro lado, não poderemos embarcar no sonho de um perfeccionismo exagerado desta profissão, porque, efectivamente, “o ensino como actividade racional ou reflexiva, como um fazer em que se mede cada passo dado e em que cada opção é fruto de um processo de deliberação, é uma *prática utópica* a que se aspira. A realidade do ensino produz-se num quadro bem diferente, no qual a atitude reflexiva nem sempre está presente” (Sacristán, 1992: 89). É precisamente neste hiato entre o processo de *desprofissionalização* e a *utopia* profissional que vamos encontrar a complexidade e os *espaços problemáticos* do ensino, aos quais, segundo Zabalza (1991: 65),

os professores pretendem dar respostas práticas, enquanto profissionais racionais. Ora um desses “espaços problemáticos” que mais faz reflectir o professor e que, possivelmente, mais repercussões tem sobre a normalização da sua profissão é o *desajustamento* e *estranheza* que, à partida, emergem entre o mundo dos professores e o dos alunos. Na verdade, “se nos voltarmos para o professor, verificamos que se trata de um adulto ‘dado’ no sentido euclidiano. Não escolheu aquele grupo de alunos para ensinar, nem aqueles alunos o escolheram por professor. No início das relações entre eles, alunos e professor são *estranhos* que se juntaram por motivos práticos” (Manheim and Stewart, 1978: 162).

Em qualquer outra profissão, esse problema é satisfatoriamente contornado, pois a vontade do profissional decide da sua clientela, recorrendo ou não a formas de selecção mais ou menos cautelares. Na profissão docente, corre-se o risco da imprevisibilidade da clientela.

Há efectivamente diversos obstáculos à normalização da profissão docente. Todavia, e porque se trata de uma profissão arriscada e obstaculizada, assumindo-nos como professores é assumir-nos como profissionais capazes de transformar os riscos em aventura: a aventura de provocar o *renascimento* das pessoas, dos estudantes, para a cultura. E, pelo menos enquanto arte socrática, nenhuma outra profissão lhe é comparável!

## Conclusão

Creemos que, do exposto, alguma perplexidade, e até provocação, poderá resultar para a nossa forma habitual de considerarmos o “ser professor”: - Um ofício? Uma ocupação? Uma profissão?

Talvez fosse bem mais simples olhar para o problema da definição da profissão docente através de uma terminologia de estatismo ou de evolucionismo profissionais: *somos ou tornamos professores?* Estaria, assim, em jogo mais o futuro que o presente, mais uma visão dialéctica da profissão do que uma visão ôntica da mesma. E, de facto, quase todos adivinhámos uma resposta coerente para aquela interrogante: - “Será uma opinião largamente aceite que ser professor não é certamente um produto acabado, um estado final, mas será um permanente tornar-

se professor, um processo evolutivo”. (Tomás, 1987). Sim, um desafiante ciclo surge para os professores. Na opinião de Nóvoa (1992b: 29), “para os professores o *desafio* é enorme. Eles constituem não só um dos mais numerosos grupos profissionais, mas também um dos mais qualificados do ponto de vista académico. (...).

*O projecto de uma autonomia profissional*, exigente e responsável, pode *recriar a profissão professor* e preparar um *novo ciclo* na história das escolas e dos seus actores”.

Tal ciclo é *O Futuro* e cremos que, muito proximamente, nele se concretizará a maioria de uma profissão, cujos membros, conscientes e autodecisores, se vão libertando de submissões, como Hargreaves (1998: 143) reconhece: - “o tempo e o esforço que os docentes dedicam à sua preparação e ao seu ensino não resulta tanto de uma submissão contrariada a exigências externas, mas antes de uma dedicação à realização de um trabalho e à oferta de um cuidado efectivo”.

## NOTAS:

<sup>1</sup> Para um estudo dos critérios determinantes de qualquer profissão veja-se Dorros (1968). *Teaching as Profession*. Columbus: Charles E. Merrill Publishing Company, (Introduction) - p. 2.

Por outro lado, Pérez (1988: 17-18) destaca como características menos controversas, em qualquer profissão, as seguintes: 1- um saber específico, não trivial, de certa complexidade e dificuldade de domínio; 2- um progresso contínuo de carácter técnico... na sequência das contínuas mudanças na sociedade; 3- uma fundamentação crítico-científica, base da progressiva mudança técnico-profissional atrás mencionada; 4- autopercepção do profissional, identificando-se como tal profissional; 5- certo nível de institucionalização no referente à ordenação normativa da actividade em questão; 6- reconhecimento social do serviço que os profissionais prestam aos cidadãos:

<sup>2</sup> Sobre esta questão, esboça Bourdoncle (1991: 78) uma análise investigacional muito curiosa no que aos atributos de uma profissão diz respeito: - “Numerosos trabalhos tentaram esclarecer as características comuns emergentes dos estudos monográficos de diferentes profissões. Assim, depois da tentativa de Cogan (1953), Barbier (1963) reconheceu quatro atributos essenciais nos comportamentos profissionais: (1) Uma base aprofundada de conhecimentos gerais e sistemáticos; (2) uma preocupação prioritária pelo interesse geral antes do seu próprio interesse; (3) um grande domínio do seu comportamento, graças a um código ético, assimilado durante a socialização profissional e controlado por associações voluntárias administradas pela própria profissão; (4) honorários que constituam a retribuição de um serviço prestado e não a manifestação de um interesse

pecuniário. Mais sintético, Goode (1969) resume os quinze atributos que ele examinou a duas dimensões fundamentais ,um corpo de base de conhecimentos abstractos e um ideal de serviço. Maurice (1972) chega a conclusões semelhantes, quando constata que os oito autores, cujos trabalhos examinou, não estão de acordo senão num único critério, a especialização do saber, e seis em oito de acordo em dois outros, a formação intelectual e o ideal de serviço”.

<sup>3</sup> As três imagens do professorado, a que se refere Nóvoa (1991: 525-528), são, numa perspectiva histórica: -imagem do professor como “servidor do Estado” e “sacerdote da religião educativa”; -imagem do professor como “técnico, especialista da intervenção pedagógica”; -”imagem dos professores como profissionais reflexivos”.

<sup>4</sup> “ *Reflexão* é, na actualidade, o conceito mais utilizado por investigadores, formadores de professores e educadores diversos, para se referirem às novas tendências da formação de professores. A sua popularidade é tão grande, que se torna difícil encontrar referências escritas sobre propostas de formação de professores que, de algum modo, não incluam este conceito como elemento estruturador.

Para caracterizar esta nova (?) concepção do professor e do ensino, vários termos são utilizados: prática reflexiva, formação de professores orientada para a indagação, reflexão-na-acção, o professor como controlador de si mesmo (Elliot), professores reflexivos (Cruikshank & Applegate; Zeichner), o professor como pessoa que experimenta continuamente (Stratemyer), professores adaptativos (Hunt), o professor como investigador na acção (Corey & Shumsky), o professor como cientista aplicado (Brophy & Evertson; Freeman), professores como sujeitos com um ofício moral (Tom), (...). Como podemos verificar, há uma grande dispersão semântica, bem como uma diversidade de propostas metodológicas” (M-Garcia, 1992:59).

<sup>5</sup> Os escritores de *Black Papers* criticam a falha dos professores em 3 grandes campos: **1.** Os professores foram abertamente influenciados pelas teorias progressistas da educação e advogam a inovação (integração de matérias, subestimação da capacidade de ensino, métodos de aprendizagem por descoberta); **2.** declínio dos padrões de disciplina nas escolas e aumento do mau comportamento dos alunos e violência na sala de aulas; **3.** distorção e motivação políticas radicais de alguns professores envolvidos em métodos e formas de educação mais progressistas e liberais.

Posteriormente, nos anos 80 (editado por Rhodes Boyson), *Black Papers* foi apreendido pelo National Council for Academic Standards, pelo Centre for Police Studies e pelo Social Affairs Unit (Ball and Goodson, 1992: 4).

## Referências Bibliográficas

Alves, F. Cordeiro (1997). *O Encontro com a Realidade Docente. Estudo exploratório (auto)biográfico*. - Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa,

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação: Policopiado.

Altbach, Philip G. (1986). Una Nación en Peligro: el Debate sobre la Reforma de la Educación en los Estados Unidos. *Perspectivas* (v XVI, n 3), 359-371.

Araújo, Helena G. (1985). Profissionalismo e Ensino. *Cadernos de Ciências Sociais*, (3), 85-103.

Ball, Stephen J. and Goodson, Ivor F. (1992). Understanding Teachers: Concepts and Contexts. in Stephen Ball and Ivor Goodson (Eds.), *Teachers' Lives and Careers* (pp. 1-25). Philadelphia: The Falmer Press, 3.th ed.

Benavente, Ana (1990). *Escola, Professores e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.

Blase, Joseph J. and Pajak, E. F. (1986). The Impact of Teachers' Work Life on Personal Life: A Qualitative Analysis. *The Alberta Journal of Educational Research*, v 32, n 4, pp. 307-322.

Bourdoncle, R. (1991). La Professionalisation des Enseignants: Analyses Sociologiques Anglaises et Américaines -1. La Fascination des Professeurs. *Revue Française de Pédagogie*, n 94, pp. 73-91.

Braga da Cruz, M. et al. (1990). *A Situação do Professor em Portugal. Relatório da Comissão criada pelo Despacho 114/ME/88 do Ministro da Educação*. Lisboa: ME .

Bullough Jr., R. V. (1993). Continuity and Change in Teacher Development: First Year Teacher after five Years. *Journal of Teacher Education*, v 44, n 2, pp. 86-95.

Carvalho, Adalberto D. (1988). *Epistemologia das Ciências da Educação*. Porto: Edições Afrontamento.

Chantraine-Demilly, Lise (1992). Modelos de Formação Contínua e estratégias de Mudança. In A. Nóvoa (Ed.), *Os Professores e a sua Formação* (pp. 139-158). Lisboa: Publ. D. Quixote - I. I. E.

Cordero, Jesus (1986). Ética y Profesión en el Educador: su Doble Vinculación. *Revista Española de Pedagogía*, Año XLIV, n 174, pp. 463-482.

Décamps, E-A. et Pecot, Françoise (1983). *Un Nouveau Maître... Une Autre École*. Châteaugiron: Yves Salmon Éditeur.

Esteve, J. M. (1984). Études sur la Personnalité des Enseignants. In A. Abraham (Ed.), *L'Enseignant est une Personne* (pp. 125-130). Paris: Les Éditions ESF.

Formosinho, João (1992). O dilema Organizacional da Escola de Massas. *Revista Portuguesa de Educação*, (v 5, n 3), 23-48.

Gómez, A. Pérez. (1992). O Pensamento Prático do Professor - A Formação do Professor como Profissional Reflexivo. In A. Nóvoa, ed., *Os Professores e a sua Formação* (pp. 93-114). Lisboa: Publ. D. Quixote - I.I.E.

Gorton, R. A. (1982). Teacher job Satisfaction. in H. E. Mitzel (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research* (pp. 1903-1908). New York: The Free Press, 5 ed, 4 vols, vol IV.

Hamon, H. et Rotman, P. (1984). *Tant qu'il y aura des Profs*. Paris: Éditions du Seuil.

Hargreaves, Andy (1998). *Os Professores em tempos de mudança*. Alfragide: McGraw-Hill de Portugal, Lda

Hoz, V. G. y Juste, R. P. (1984). *La Investigación del profesor en el aula*. Madrid: Editorial Escuela Española.

- Jobert, Guy (1988). Editorial - Identité Professionnelle et Formation Continue des Enseignants. *Education Permanente*, n 96, 11-19.
- Kuczinska, M. J. and Cremer, Ph. (1986). Formation Professionnelle et Représentation du Métier d'Enseignant. *Les Sciences de l'Éducation*, n 4, 127-143.
- Landshere, G. De (1978). *A Formação dos Docentes Amanhã*. Lisboa: Moraes Editores.
- Landshere, G. De (1988). Teacher Recyclage. in M. Dunkin, ed., *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon Press, pp. 744-745.
- Llamas, José L. García (1998). La Formación Permanente del profesorado: Motivaciones, Realizaciones y Necesidades. *Educación XXI – Revista de la Facultad de Educación*, Madrid: UNED, (1), 129-158.
- Manheim, K. e Stewart, W. A. C. (1978). *Introdução à Sociologia da Educação*. S.Paulo: Editora Cultrix, L.da..
- Marcelo-García, Carlos (1992). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A. Nóvoa (Ed.), *Os Professores e a sua Formação* (pp. 51-76). Lisboa: Publ. D. Quixote - I.I.E.
- Musgrave, P. W. (1984). *Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Nóvoa, A. (1991). Os Professores: em Busca de uma Autonomia Perdida? In Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Org.), *As Ciências da Educação em Portugal: Situação Actual e Perspectivas* (pp. 521-531). Porto: Ed. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Nóvoa, A. (Ed.) (1992a). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992b). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Ed.), *Profissão Professor* (pp. 9-32). Porto: Porto Editora.,
- Pérez, Miguel F. (1988). *La profesionalización del docente*. Madrid: Editorial Escuela Española, S. A..
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é Reflectir sobre o Ensino*. Porto: Edições ASA, 1-ª ed.
- Sacristán, J. G. (1992). Consciência e Acção sobre a Prática como Libertação Profissional dos professores. In A. Nóvoa (Ed.), *Profissão Professor* (pp. 61-92). Porto: Porto Editora.,
- Sebarroja, J. Carbonell (2001). *A Aventura de Inovar*. Porto: Porto Editora.
- Schön, Donald A. (1992). Formar Professores como Profissionais reflexivos. In A. Nóvoa, ed., *Os Professores e a sua Formação* (pp. 77-92). Lisboa: Publ. D. Quixote-I.I.E.
- Tomás, Ana (1987). E você é um Professor Preocupado? Um Estudo das Preocupações dos Professores no âmbito da Profissionalização em Serviço. *Psicologia*, v 5, n 3, pp. 265-277
- Zabalza, M. A. (1991). *Los Diarios de Clase. Documento para Estudiar cualitativamente los Dilemas Prácticos de los Profesores*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, S. A. .
- Zeichner, Kenneth M. (1993). *Research on Teacher Thinking and different Views of reflective Practice in Teaching and Teacher Education. A Keynote*

*Address presented at the Sixth International Conference of the International Study Association on Teacher Thinking. Göteborg, Sweden, August 10-15, 43 págs.*

# Multiculturalismo

## Constrangimentos e desafios colocados à Escola pelos alunos oriundos de países de leste

---

**Paula Lopes Rita**  
Professora do Primeiro Ciclo  
do Ensino Básico, Técnica da  
Equipa Multidisciplinar do  
PEETI Alentejo

### Nota introdutória/resumo

A última década do séc. XX foi particularmente agitada no planeta, por impulso do acervo globalizante das sociedades ocidentais modernas que deram significativos passos para uma nova ordem mundial, de cariz “pós-moderno”, mas de contornos insuficientemente definidos.

Ao nível individual e profissional, as consequências e efeitos são visíveis e incontornáveis, alterando substancialmente a nossa forma de ver o mundo e de ver os outros, nomeadamente aqueles que até aí tínhamos por desconhecidos. O acesso generalizado à informação mais distante a partir dos locais mais remotos, fruto do advento e consolidação da sociedade da informação, a par do incremento dos movimentos migratórios mundiais rumo ao ocidente, em consequência do crescimento da pobreza e exclusão social no hemisfério sul e do desmoronamento dos sistemas políticos e económicos do Leste Europeu, (re)abriu Portugal e as suas regiões a diferentes modelos e referenciais de interação cultural.

Se algumas destas características do actual mundo globalizado são apontadas por muitos como vantajosas pelo potencial de desenvolvimento económico e sócio-cultural que encerram, com repercussões nos domínios da criação e (re)distribuição de riqueza, elas não deixam ainda assim de representar ameaças de exclusão social, económica e cultural de uma boa parte das populações que ocorrem às

sociedades ocidentais, cada vez mais heterogéneas, étnica e culturalmente. É verdade que, só por este facto, as mesmas se tornam obrigatoriamente mais tolerantes, em virtude do desenvolvimento de um multiculturalismo que, teoricamente, constitui uma marca de enriquecimento dos povos, promotor do ajustamento e alargamento dos quadros e referenciais valorativos mais resistentes. Mas, não deixa de ser verdade que a mudança social provoca sempre resistências, receios e instabilidade, originando necessariamente novos problemas que exigem a concertação dos agentes sociais e políticos, descurando muitas vezes a exclusão social gerada em certos grupos e estratos.

Como a prevenção é, a todos os níveis, mais profícua do que a resolução “a posteriori”, a concepção, desenho e implementação de estratégias de inserção social, cultural e económica dos imigrantes<sup>1</sup> assumem particular importância no nosso país e em todas as suas regiões (em virtude de um novo modelo de dispersão geográfica da sua fixação). Ora, sendo a escola uma das instituições chave das sociedades modernas, pelo papel que desempenha na capacidade dos cidadãos de aprenderem a produzir conhecimento a partir da informação a que generalizadamente têm acesso, não é de estranhar que sobre ela recaiam, no início do séc. XXI, alguns dos maiores desafios originados pelos novos movimentos migratórios.

Em particular, merecem destaque a necessidade de a escola responder adequadamente aos novos contextos multiculturais dos grupos que se lhe apresentam, através de práticas que promovam as relações e aprendizagens interculturais, potenciando, desta forma, a formação integral dos indivíduos, a garantia de uma real igualdade de oportunidades no acesso à educação e no sucesso dos seus resultados e, bem assim, a construção de uma cidadania participativa e democrática. Foi esta a preocupação do estudo exploratório desenvolvido em 2003<sup>2</sup>, onde se procurou identificar, caracterizar e analisar os constrangimentos e desafios hoje colocados à escola, decorrentes do afluxo de imigrantes do Leste Europeu a Portugal, em particular à região Alentejo, tendo em conta que os mesmos são portadores de quadros e referências culturais significativamente distantes dos padrões portugueses, dando especial destaque à reorientação e ajustamento exigidos ao professor, no desempenho do seu papel de agente educativo. Em resultado do mesmo, destaca-se a identificação de um conjunto de competências que se considera deverem ser promovidas com os professores, com vista a proporcionar aos mesmos as condições necessárias à produção de respostas a necessidades emergentes e a ultrapassar os constrangimentos com que os mesmos se deparam. No fundo, o objectivo é o de perspectivar os contornos de um quadro de competências identificadas como necessárias a um “professor inter/multicultural”, entendendo a função social da escola, neste contexto, como de forte e decisivo contributo para a formação cívica, para a cidadania e para a multi/interculturalidade.

Tratando-se de um estudo de carácter exploratório, que não procurou explicações e relações causais para os problemas analisados, mas tão só, a identificação dos contornos dos problemas e a reflexão sobre dimensões particulares, foi possível identificar um universo de partida, constituído por 59 crianças provenientes de países da Europa de Leste, a frequentar instituições dos vários níveis da rede pública de ensino não superior do Alentejo Central, com maior incidência no 1º Ciclo do Ensino Básico e no Pré-Escolar. Em termos geográficos as áreas de maior densidade da

frequência escolar eram Montemor-o-Novo, Vendas Novas e Vila Viçosa, pelo que foi nestes Agrupamentos Escolares que se realizaram entrevistas semi-directivas aos que, nos órgãos de gestão destes agrupamentos de escolas, mais informação detinham sobre a problemática em análise, com vista a recolher informação (produzida, porque não disponível) sustentadora da análise.

## **Globalização e sociedades modernas multiculturais**

A globalização, enquanto processo impulsionado pela transnacionalização da economia, que teve início com a expansão do comércio mundial, a partir do Séc. XVI, acentuou-se no final do Séc. XX. A abertura dos países a modelos, ideias e culturas diferentes, origina sociedades pluriculturais, provoca instabilidade e abala os quadros de referência até aí tidos como justos, correctos e únicos, verificando-se no domínio cultural as maiores mudanças. O aprofundamento da globalização parece gerar um reforço das identidades sociais, locais e regionais, como contrapeso que garanta a convivência paralela e conciliatória de culturas e estruturas sociais que não têm necessariamente que existir sob a forma de integração vertical, justificando as reflexões sucessivas de Alain Touraine<sup>3</sup>, onde se destaca a ideia de que os conflitos do final do Séc. XX não incidem sobre a propriedade dos meios de produção, mas sobre a apropriação da individualidade, na medida em que o mundo moderno não tende a unificar-se, mas a fragmentar-se.

Sendo incontestável o acentuado volume dos movimentos migratórios, impõe-se a aceitação da diversidade e a construção de sociedades com base no pluralismo<sup>4</sup>. A aceitação da diversidade e a construção de sociedades pluriculturais, não é, no entanto, um processo automático e fácil, antes gerador de conflitos e confrontos, acarretando problemas ao nível da inclusão sociocultural das minorias.

O que é facto é que os fluxos migratórios, segundo a maioria dos investigadores, são fenómenos flutuantes mas duradouros, determinando, nas sociedades de acolhimento, processos sociais complexos<sup>5</sup>.

Este fenómeno e as questões de inserção que lhes são inerentes, merecem a atenção

crescente dos responsáveis políticos da U.E.<sup>6</sup>, pois só uma participação activa na vida económica e social das sociedades de acolhimento promoverá a inserção adequada dos grupos de imigrantes e suas famílias. Por sua vez, uma inserção de sucesso das populações migrantes nas sociedades de acolhimento é importante para o desenvolvimento económico e para a coesão social das mesmas, na medida em que há benefícios directos, resultantes das debilidades várias hoje sentidas em toda a Europa.

Numa perspectiva social, a inserção de imigrantes pode ser conseguida através da valorização da sua cultura, valores, crenças e língua, ou seja, se entre estes e as sociedades de acolhimento se desenvolver um processo de interculturalidade. O diálogo daí resultante deve assentar no princípio da igualdade e da diversidade, sem atribuir superioridade a qualquer cultura, permitindo a cada uma delas reforçar-se, integrar-se, mantendo espaços culturais próprios, podendo surgir uma nova cultura, sem imposição externa.

### **Desafios à escola, no contexto da complexificação social e cultural**

Em todos os processos de transformação económica e social, os Recursos Humanos destacam-se como os agentes principais da acção, constituindo hoje em dia o principal factor produtivo, precisamente aquele que se apresenta mais fragilizado nas regiões pobres, tanto em quantidade, como em qualidade, mesmo que nelas se tenham observado nos últimos anos fortes investimentos materiais e financeiros. Joga-se no campo da qualidade e adequação dos sistemas de educação-formação, assegurando um desenvolvimento qualitativo da mão-de-obra, a capacidade dos países e regiões resistirem aos choques provocados pela sociedade da informação e pela economia do conhecimento, condição que está longe de ser satisfatoriamente assegurada por alguns dos Estados-Membros da União Europeia, como é o caso de Portugal.

Pode assim considerar-se que a Educação se reveste de um papel fulcral, devendo dotar os indivíduos de capacidades para promoverem o seu próprio desenvolvimento e o da sociedade em que se inserem, incluindo a aquisição das

competências sociais e cívicas indispensáveis ao saudável convívio multicultural que, nas sociedades modernas, é inevitável. Também o confronto com as necessidades do sistema produtivo e social coloca permanentemente novos desafios e expectativas, deixando a escola, em ambos os casos, perante o dilema conflituante do esgotamento de um modelo rígido e de certezas, e a emergência da incerteza como marcante das actuais sociedades ocidentais.

Tal confronto implica uma transformação tanto ao nível dos conhecimentos nucleares a transmitir, como das pedagogias que lhe servem de suporte instrumental, agitando não só a cultura escolar vigente, como a dos agentes educativos, em especial a dos professores, face à necessidade de valorização do desenvolvimento do espírito crítico e de uma formação autonomizadora, aberta e adaptativa. Esta articulação entre a escola e as práticas pedagógicas dos professores, assume particular importância pelo facto de sustentar outros níveis de articulação, nomeadamente entre o global e o local, reestruturando-se no patamar cognitivo que envolve a integração, a descentralização e a multiculturalidade.

No que respeita particularmente a esta última dimensão, a multiculturalidade, a referida articulação coloca à escola uma posição verdadeiramente desafiante, consubstanciada, por um lado, na defesa das identidades nacionais, locais e regionais ameaçadas pelo denominador homogeneizante do “global” e, por outro lado, na garantia da integração do diferente nessas identidades. A observação de um real e profícuo processo de articulação só acontecerá e, em consequência, resultará na promoção da construção de novas identidades se, apesar da aceitação de que a diversidade é enriquecedora, a mesma for assumida como integrante dos contextos receptores, emergindo daqui a apologia de uma nova forma de ensinar e de aprender. Aos professores, principais actores nos sistemas educativos, que desempenham o papel de protagonistas e agentes da mudança, é-lhe exigido um esforço de aposta na formação contínua, ao longo da sua carreira profissional activa, (pois a formação inicial rapidamente se observará obsoleta ou insuficiente face à rapidez da mudança social dos contextos envolventes à escola, e que nela se repercutem em primeiro lugar,) em busca de respostas diferentes para

problemas antigos ou de novas respostas para problemas novos e inexistentes ou pouco expressivos até aqui.

As dificuldades que parecem emergir, nestes domínios, resultam da constatação da dificuldade ou limitação clássica de que o subsistema de formação de professores revela dificuldade em ultrapassar em tempo útil. É que os desafios colocados pelo crescimento dos movimentos migratórios e a consequente emergência da necessidade de privilegiar a preparação para as práticas e programas pedagógicos assentes no multiculturalismo, que incorporem e se sustentem predominantemente numa dimensão intercultural, não encontram resposta nos modelos de formação de professores vigentes em Portugal, marcados por uma insuficiente flexibilidade.

As mudanças ocorridas na orientação dos movimentos migratórios em direcção à Europa e a Portugal contrariam, de ano para ano, as projecções tendenciais das correntes migratórias estimadas pelas organizações internacionais, levando rapidamente à obsolescência dos modelos de formação antecipadamente concebidos para responderem a tais tendências expectáveis.

Tendo em conta que tais alterações das correntes migratórias acarretam novos problemas aos profissionais da educação, nomeadamente os professores, e de que não existem soluções previamente construídas para responder aos mesmos, decorrentes da necessidade de promover a convivência entre uma diversidade de culturas cada vez mais vasta e insuficientemente conhecidas em boa parte das situações, é de admitir que metodologias sustentadas na investigação-acção, em que seja admissível a concepção, desenho e experimentação de soluções desenhadas para responder a cada caso concreto, sem medo de errar e voltar ao princípio, contribuam decisivamente para a construção de sólidos pilares de afirmação da dimensão inter/multicultural nos contextos escolares.

### **A função social da escola - Formação Cívica/Cidadania, Multi/ Interculturalismo**

Há décadas que países como os Estados Unidos, Austrália, Canadá e Reino Unido, países

tradicionalmente receptores de imigrantes, têm adoptado um conjunto de orientações e práticas sociais e políticas para lidar com o fenómeno da diversidade, na sociedade e na escola, e responder às crescentes preocupações e necessidades das minorias, com o objectivo de diminuir tensões raciais e promover a coesão social, mediante a tentativa de nivelamento da igualdade de oportunidades em vários domínios.

Partindo da constatação de que o multiculturalismo<sup>7</sup> é um facto incontornável nas sociedades modernas ocidentais, mas com diversas leituras, segundo as características que manifesta em cada país, que determinam a forma de o analisar, é possível identificar resumidamente as principais etapas da história do multiculturalismo (assimilacionismo, integracionismo, pluralismo e interculturalismo)<sup>8</sup>.

O *assimilacionismo* surge como um modelo monocultural e etnocêntrico nos anos 60, caracterizado por práticas que visavam a absorção das diferentes culturas minoritárias no sentido de uma sociedade homogénea onde prevalece a cultura e valores da cultura dominante. Aos grupos minoritários, eram oferecidas oportunidades educativas no âmbito dos currículos escolares existentes (homogeneizantes - ajustados a alunos brancos de classe média), que favorecessem uma melhor integração, não fazendo sentido, nestas circunstâncias, a manutenção da cultura dos grupos. Assim era promovida a desintegração e o insucesso, sendo de imediato atribuídas as responsabilidades das dificuldades sentidas à cultura de origem e aos ambientes familiares, sendo estes grupos sujeitos a medidas de compensação educativa ou encaminhamentos para saídas académicas e profissionais menos ambiciosas: fomentava-se o aumento da exclusão e marginalização destes grupos e/ou anulavam-se as suas hipóteses de mobilidade social.

Este modelo não era provocador de mudança na prática dos professores, dado que não lhes solicitava transformações significativas das práticas pedagógicas.

*Integracionismo* ou integração cultural, expressa um processo social em que as minorias têm maior liberdade de expressão da sua identidade, sendo no entanto esse espaço limitado aos aspectos que se harmonizem com a cultura dominante e não geradores de conflitos, ameaças

e desequilíbrios. Este modelo defendia uma escola que respeitasse as diferenças culturais e, no plano do discurso ideológico-político, passou a falar-se de Educação Multicultural e anti-racista pretendendo com o mesmo que os professores desenvolvessem actividades que respondessem à diversidade da população escolar e promovessem competências para uma vivência multiétnica. De uma forma mais subtil, com inovações de discurso, o que é facto é que tal como no assimilacionismo, a dominância da cultura maioritária se mantém com a expressão indiscutível das regras e valores dessa cultura entendida como superior.

O *pluralismo* consagra o direito à manutenção e desenvolvimento de todas as culturas no seio de uma sociedade, coexistindo em plena liberdade, implicando, ideologicamente, a igualdade de oportunidades de todos os grupos culturais na educação e o desenvolvimento de uma cidadania plena através da manutenção das identidades culturais. Este processo, apesar de coincidir com o objectivo do multiculturalismo, tanto pode implicar práticas que traduzam expressões de segregação, como processos que promovam a absoluta igualdade de oportunidades das diversas culturas. No entanto, o pluralismo implica um certo relativismo cultural que concebe a cultura como algo estanque que permanece inalterável no tempo, conduzindo ao encerramento de cada cultura em si própria, limitando a comunicação entre as culturas, o que impede o crescimento e enriquecimento mútuo, colocando os grupos minoritários em situação de discriminação, isolando-os na sua cultura e vedando-lhes o acesso aos meios de participação na sociedade, o que constitui um factor impeditivo de consagração do pluralismo cultural.

O *interculturalismo* tem por base a construção do “pluralismo democrático”, constituindo a diversidade por ele proporcionada uma expressão de riqueza. É na relação, na comunicação, na convivência entre as culturas, desenvolvida num processo de partilha assente em pressupostos de igualdade e justiça, que não passa unicamente pela gestão benevolente da diversidade, mas sim pela dinâmica crítica e construtiva capaz de produzir conhecimento e enriquecê-lo, promovendo o que Edgar Morin define como “mestiçagem”, que se desenvolve o interculturalismo<sup>9</sup>. Como resultado desta

relação de complementaridade entre as culturas, promove-se a construção de uma cultura universal, que dá sentido, promove o espaço de afirmação de todas e permite a cada uma projectar-se para além de si própria.

O cidadão “formado” neste processo sistemático, que contempla a vivência interventora de experiências formais e informais, de convívio, de partilhas linguísticas, de reconhecimento de símbolos, desenvolvidas em ambientes de diversidade sócio-cultural, incorpora competências e atitudes afectivas, intelectuais, sociais e culturais que contribuem para o exercício da cidadania activa que lhe permita, não só participar na sociedade actual, como influenciar o seu rumo.

O pluralismo e, principalmente o interculturalismo, animam uma educação com base em referenciais democráticos e de sustentação da justiça e igualdade de oportunidades, tanto no acesso como no sucesso de uma cidadania construtiva, através da maximização dos potenciais da diversidade cultural, atendendo ao objectivo de promover na sua população o “bilinguismo cultural”<sup>10</sup>. Neste contexto, é solicitado aos professores que centrem as suas práticas pedagógicas no desenvolvimento de competências afectivas, cognitivas e sociais, centradas na interculturalidade dos currículos e dos grupos; que ajudem os alunos a efectuar percursos sólidos e significativos, evitando e alterando atitudes prévias de carácter racista, discriminatórias e de marginalidade, com vista à diluição de preconceitos enraizados.

Em Portugal, a constatação de uma sociedade teoricamente multicultural é inquestionável, vindo a acentuar-se a heterogeneidade nesta primeira década do Século XXI, sendo o multiculturalismo, enquanto conjunto de princípios e estratégias que objectivam a organização de uma sociedade multicultural relativamente recente, decorrente da presença e pressões subjacentes, de minorias de origem Africana. Tal como nos mostra a História, Portugal sempre foi um país em permanente contacto com outros povos, o que lhe conferiu uma certa fragmentação cultural, podendo-se constatar que o caminho traçado pelo percurso nacional forneceu à sociedade portuguesa uma abertura cultural que é elemento constitutivo da identidade colectiva, o qual se revelou na

flexibilidade com que, após o 25 de Abril e nos dez anos seguintes, acolheu fluxos plurifacetados de regresso ao espaço nacional, mas que subsequentemente a desafiou nas suas bases e fundamentos simbólicos, principalmente na homogeneidade cultural nacional colectiva<sup>11</sup>. Este convívio não é pacífico, pelo contrário, várias são as notícias em diferentes meios de comunicação social que evidenciam estarem a emergir atitudes e acções, muitas vezes não consciencializadas, de rejeição e exclusão do outro diferente, apesar de o povo português ser considerado um dos mais mestiços da Europa, de “brandos costumes” e não racista, representações estas que só ocultam e mascaram as expressões de discriminação que se vão manifestando pela sociedade.

A sociedade portuguesa encontra-se neste momento confrontada com desafios e problemas face à elevada heterogeneidade cultural resultante da imigração, o que, apesar de se evidenciar como um pluralismo cultural, não deixa de se associar a situações de marginalização e exclusão das minorias, entre elas o imigrantes<sup>12</sup>. Ora, nesse processo de constatação da crescente diversidade das sociedades e da correspondente consciencialização do multiculturalismo, no ensejo de se desenvolverem práticas pluralistas e interculturalistas, em que sejam vividos e disseminados valores como a democracia e a cidadania, o respeito, a solidariedade, a paz, a justiça, o anti-racismo e muitos outros, a educação detém um papel fulcral e privilegiado na formação para a cidadania e para os direitos humanos, devendo dotar os indivíduos de capacidades para promoverem o seu próprio desenvolvimento e o da sociedade em que se inserem, sendo uma das principais funções da escola a preparação dos alunos para compreenderem e participarem na complexidade e dinamismo do mundo em que lhes é dado viver, desenvolvendo competências e atitudes adequadas<sup>13</sup>.

A instituição escolar deve contribuir para a construção de representações que se sedimentem em valores democráticos, o que implica, nos actuais contextos multiculturais, a prioridade urgente da implementação da educação intercultural, abordando e promovendo a discussão de temas como a diversidade, contribuindo dessa forma para concretizar

valores como o do respeito pelos outros, a aceitação das suas diferenças, os direitos humanos e os princípios de solidariedade, justiça e democracia e, assim, vencer a separação entre o espectador estreito da escola tradicional e as competências sociais da sociedade actual, corporizando a orientação para a liberdade do sujeito pessoal, para a comunicação intercultural e para a gestão democrática das sociedades e das suas mudanças<sup>14</sup>.

No entanto, a escola portuguesa carrega ainda o peso de uma tradição cujo funcionamento assentava num modelo de uniformidade cultural, o qual, na prática, se expressava pela oferta de um currículo homogéneo de natureza etnocêntrica, dirigido para um padrão cultural que se caracterizava pelo aluno nacional, branco e de classe média, onde a concepção das diferenças culturais era atendida no âmbito da desigualdade de oportunidades de acesso ao currículo, e desenvolve-se e expande-se, atendendo camadas mais vastas da população numa lógica subjacente à do Estado que a criou, ou seja, a da integração na sociedade e cultura nacional. Atendendo à característica recorrente de impotência da escola portuguesa em incluir a diversidade cultural, os fluxos de população escolar resultantes da imigração vêm acentuar as dificuldades, antecipando-se a necessidade de incluir a diversidade no cerne da proposta escolar, dar-lhe “espaço” e potenciá-la, tanto ao nível das relações como das aprendizagens, de tal forma que todos os alunos, das mais diversas culturas, tenham igualdade de oportunidades e consigam obter o sucesso educativo que se pretende que seja homogéneo.

Hoje em dia, é função da escola incluir todos os grupos que a frequentam, sendo uma das dimensões fundamentais dessa função a socialização conjunta dos indivíduos de todas as culturas presentes numa dada sociedade, o que comporta a incorporação curricular, de forma não meramente folclórica, das culturas em presença, fazendo-as interagir<sup>15</sup>. No entanto, a multiculturalidade tem sido vista como um problema para os professores, em parte devido às dificuldades de aprendizagem dos alunos imigrantes que parecem ameaçar a qualidade do ensino devido à falta do domínio da língua portuguesa, à falta de familiarização com os códigos culturais da nossa sociedade e também

devido à dificuldade manifesta da relação escola-família, o que provoca, à partida, baixas expectativas em relação a estes alunos e se traduz, na maioria dos casos, no desenvolvimento de planos curriculares menos exigentes.

Ora isto origina novos desafios à escola, na medida em que esta multiculturalidade tem trazido também novos problemas, os quais podem sistematizar-se da seguinte forma:

- As condições das minorias (às quais estão associadas as condições sócio-económicas mais baixas), normalmente associadas também ao insucesso educativo, absentismo e abandono escolar, sendo que no caso dos alunos imigrantes da Europa de Leste estas situações continuam ainda a não ser muito relevantes no que respeita ao plano educativo;

- A neutralidade dos sistemas de ensino, no que se refere: i) à *Multiculturalidade linguística* (questão fundamental e de especial pertinência na educação dos alunos provenientes do leste europeu) ainda insuficientemente conseguida, na medida em que seria desejável o desenvolvimento de actividades específicas de aprendizagem no domínio da língua portuguesa como segunda língua, explícita na reorganização curricular do Ensino Básico, mas nas quais continua a não ser suficientemente considerada a existência da língua materna dos alunos das minorias<sup>16</sup>; ii) à *Homogeneidade curricular*, a qual teima em persistir mesmo após a reorganização curricular implementada no ano de 2001 e na qual se pressupõe uma abertura curricular e é sublinhado o papel da escola como espaço privilegiado de educação para a cidadania, de integração e articulação na sua oferta de experiências de aprendizagem diversificadas significativas;

- As persistentes dificuldades dos professores, que não estão suficientemente preparados para lidar com a crescente diversidade cultural na escola de hoje. Acresce ainda que o sistema de ensino continua a investir pouco a este nível, quer na formação inicial dos professores, quer na sua formação contínua, preparando-os insuficientemente para a diversidade, o que se repercute necessariamente na escola, uma vez que as debilidades observadas ao nível da formação dos professores não proporcionam a estes as condições necessárias à clarificação da sua

identidade cultural, nem os instrumentos e mecanismos que lhes facilitem proporcionar aos alunos todos os meios para clarificar a sua própria identidade cultural; nem tão pouco lhes permitem estarem preparados para encarar, desencadear e gerir com sucesso uma relação profícua entre culturas ou entre a escola e a família.

Mas, a verdade é que as respostas a estes problemas passam, primeiro que tudo, pelos professores que têm que responder a estes desafios, pois acima de tudo o sucesso/insucesso da mudança em educação passa pelos professores e pela sua formação, em especial, pela aplicação concreta dos seus conhecimentos e exercício diário das suas competências pedagógicas. No fundo, são eles que sofrem o embate das novas necessidades quotidianas resultantes das alterações dos contextos envolventes às escolas onde exercem. Neste sentido, assume-se como fundamental que o professor invista, nem que seja por sua própria iniciativa, num processo formativo e/ou auto formativo que lhe permita, em resultado de uma avaliação de necessidades ditado por uma reflexão crítica, questionar e repensar as propostas de ensino-aprendizagem de que dispõe, face à diversidade cultural dos seus alunos, de forma a se apropriar de atitudes e abordagens interculturais ajustadas aos problemas com que se depara, promovendo actuações mais consentâneas com os objectivos actuais da Educação, destacando, de entre eles, o desenvolvimento da cidadania, a qual se afigura como competência transversal a todas as áreas do currículo, pressupondo que a cidadania a promover tem de ser aquela que surge de reformulações no seu conceito face à emergência de novas questões preponderantes das sociedades, não solucionáveis no quadro do “Estado-Nação”<sup>17</sup>

A sustentação dum tal processo deve assentar na cooperação e em parcerias com as famílias, a comunidade e outras instituições, mas liderado pela escola e legitimado por uma postura pró-activa e não reactiva da mesma.

Preconizando uma Educação para a cidadania apresentam-se alguns exemplos de práticas inovadoras no âmbito da educação intercultural que poderão ilustrar o princípio edificado, e, pelo seu carácter, possuem potencialidades de se transferirem no todo ou

parcialmente para outros contextos, com as devidas adaptações. Atendendo às reflexões produzidas ao longo do trabalho foram privilegiadas práticas que se desenvolvessem no contexto da Educação Básica e que articulassem a formação de professores com essas práticas e/ou o envolvimento de parcerias.

## Práticas escolares e necessidades identificadas em escolas do Alentejo Central

Os valores da imigração em Portugal<sup>18</sup> aumentaram substancialmente nos últimos anos, registando-se o mesmo fenómeno no Alentejo,

PORTUGAL	EUROPA
<p>☞ <b>Educação para a cidadania</b> - Escola E.B. 2,3 Pedro de Santarém, Lisboa, assumiu a educação para a cidadania como vector fundamental do Projecto Educativo "Caminhar com a Mudança", com o objectivo de garantir o carácter transversal da educação para a cidadania, vida da escola. A par deste grande objectivo, o projecto "Integrar" procura, promovendo a educação intercultural, combater a exclusão social e situações de injustiça social a que estão sujeitos um grupo de alunos de Cabo Verde, sustentado pelo desenvolvimento de pedagogia orientada para a cooperação e para o desenvolvimento de competências cognitivas aliadas a estratégias de acolhimento e de valorização da auto-estima dos alunos.</p> <p>☞ <b>Línguas Vivas</b> - dinamizado pela Escola E.B. 2,3 da Baixa da Banheira, envolvendo o Território Educativo da Moita e todas as escolas do Concelho do Barreiro, com objectivos de promover a valorização da diversidade cultural e linguística; proporcionar formação para o pessoal docente, não docente e discente; melhorar a integração dos alunos; tomar a escola um espaço de expressão intercultural. A aposta na formação (realização no ano 2000/2001: 4 acções para docentes, 1 para pessoal não docente e 1 para alunos) permitiu a aquisição de competências promotoras de atitudes valorizadoras das diferenças culturais numa população escolar em que 70% dos alunos são africanos.</p> <p>☞ <b>Praça de Culturas</b>. Envolvidos no projecto estiveram Jardins de Infância e Escolas do 1º Ciclo de Loures, Seixal e Amadora, Alto Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas, Associações de imigrantes e de pais imigrantes. O objectivo é a criação e manutenção de uma rede nacional de associações com projectos que visem a integração pluriétnica; a organização de acções de formação e acções com as escolas envolvidas, além da produção de materiais especialmente dirigidas para a população imigrante.</p> <p>☞ <b>Projecto "Cloured Umbrella"</b> - projecto desenvolvido entre Portugal, Suécia, Espanha e Estónia. A equipa portuguesa do projecto é constituída por investigadores da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, tendo este por grande objectivo desenvolver uma comunicação intercultural entre as equipas dos quatro países e entre os alunos de instituições desses mesmos países. A equipa nacional desenvolve actividades de planificação e reflexão das actividades a realizar e realizadas pelas crianças com os seus pares dos países parceiros. As equipas partilham experiências, planificam acções conjuntas e avaliam o trabalho desenvolvido.</p>	<p>☞ <b>Ensino Pré-Escolar Bilingue</b> - projecto europeu Comenius que decorre na Áustria, Bélgica e Luxemburgo, envolvendo Jardins de Infância, Escolas do 1º Ciclo, Universidades, Instituto de Formação de professores e um serviço de apoio a imigrantes. Tem como objectivo desenvolver competências multilinguísticas e multiculturais. Em cada uma das instituições parceiras foi implementado o uso das línguas adicionais com os seguintes critérios: as crianças são livres de comunicar em qualquer das línguas; cada professor só fala uma língua, mas as diferentes línguas são encaradas com o mesmo valor. Paralelamente, na Áustria - Viena - desenvolveram-se 10 seminários para o pessoal e pais, sobre questões teóricas que envolvem a aquisição linguística.</p> <p>☞ <b>Projecto Fénix Suécia</b> - projecto em colaboração com o serviço de emprego local, assistência social local, serviço da educação local, comité da criança e da escola, delegação local do sindicato de professores e a Universidade de Malmö. Um professor Somali foi admitido pelo município para trabalhar nas escolas com crianças somalis; estratégia bem sucedida que resultou num curso de formação para professores refugiados que obtêm diploma para leccionarem a nível local, com opção de prosseguimento de estudos.</p> <p>☞ <b>Desenvolvimento da educação intercultural através da cooperação entre cidades europeias (DIECEC)</b> - projecto que envolve quinze cidades Europeias. A filosofia do projecto é o enfoque na relação intercultural com interesse particular em melhorar o nível dos resultados escolares e promover a igualdade de oportunidades numa população multicultural. Esta rede foi estabelecida através da cooperação de várias escolas, promovendo-se o intercâmbio de experiências e informação. O Funcionamento da rede é transnacional em estreita colaboração com as cidades parceiras. Das actividades da rede, salientam-se projectos como: Metodologias de ensino de uma Segunda língua, direcção eficaz nas escolas multiculturais, escrita criativa de crianças, entre outros. A par dos projectos desenvolvem-se actividades como visitas de estudo a cidades e seminários temáticos sobre assuntos de interesse para a rede. As actividades de comunicação incluem uma base de dados sobre as actividades realizadas e sobre os participantes, documentação sobre os projectos e actividades da rede.</p>

atendendo a uma dinâmica inédita nos movimentos migratórios para Portugal, ditada principalmente pelos imigrantes oriundos dos países da Europa de Leste. Esta nova tendência de dispersão geográfica da imigração, acarreta desde logo um alargamento ao país inteiro das questões relacionadas com a integração e convivência em sociedade destas populações, assumindo a comunicação linguística, agora, nova relevância, questão que não se colocava de forma tão evidente nas duas principais proveniências até agora marcantes (PALOP's e Brasil).

Neste panorama importa pois analisar a população escolar estrangeira que se encontra a frequentar escolas na área do Alentejo Central (todos os concelhos do distrito de Évora, mais o concelho de Alcácer do Sal), pelo que a partir do levantamento realizado pelo Centro de Área Educativa junto de todos os estabelecimentos de educação/ensino, não superior, verificou-se a existência de um total de 272 alunos que se distribuem pelos vários níveis de ensino, com maior prevalência no pré escolar e 1º ciclo, oriundos de várias regiões, destacando-se os provenientes de países da União Europeia e os alunos com origem nos países da Europa de Leste, conforme se pode verificar do quadro nº1.

Focalizando a análise no universo dos alunos provenientes da Europa de Leste, a totalidade encontra-se distribuída pelos estabelecimentos de educação/ensino do distrito de Évora e concelho de Alcácer, verificando-se também a nível da região uma dispersão destas crianças conforme se pode verificar no quadro nº 2.

Este conjunto de dados permitiu seleccionar os Agrupamentos (Agrupamentos de Montemor-o-Novo, Vendas Novas e Vila Viçosa) a inquirir, para efectuar a recolha de informação através de entrevistas apresentando-se de seguida uma análise da informação recolhida:

*Características da população escolar estrangeira:*

Ø Famílias maioritariamente moldavas e romenas, marcadas pela primeira imigração, efectuam o reagrupamento familiar, com menor resistência no caso das famílias moldavas e romenas e com mais reticências dos ucranianos e russos, revelando, por um lado, intenção de

## Quadro nº1

### População escolar estrangeira do Alentejo Central por nível de educação/ ensino e por regiões de origem

NÍVEIS DE ENSINO		PRÉ ESCOLAR	1º CICLO	2º CICLO	3º CICLO	SEC.	TOTAL
UNIÃO EUROPEIA	Alemanha	1	4	5	2	1	126
	Luxemburgo	-	-	-	1	-	
	Austria	-	-	-	-	2	
	Itália	1	2	-	2	1	
	França	1	3	1	-	3	
	Espanha	2	7	2	5	2	
	Belgíca	2	8	4	2	-	
	Inglaterra	-	4	-	2	-	
	Holanda	-	5	-	2	-	
	Suíça	1	5	17	24	1	
Dinamarca	-	1	-	-	-	-	
EUROPA DE LESTE	Moldavia	3	10	3	7	1	59
	Ucrania	3	4	4	1	1	
	Roménia	4	5	-	1	-	
	Rússia	1	4	1	1	1	
	Biolo-Rússia	-	1	-	-	-	
	Lituânia	-	1	-	-	-	
	Bulgária	-	1	-	-	-	
Geórgia	1	-	-	-	-		
AMÉRICA A	Brasil	4	28	13	6	6	63
	Venezuela	-	-	-	-	1	
	E.U.A.	1	2	-	-	-	
	Canadá	-	1	-	1	-	
ÁFRICA	Angola	-	1	2	3	-	19
	Cabo Verde	-	3	1	-	1	
	Guiné	-	1	-	1	-	
	Argélia	-	1	-	-	1	
	Moçambique	-	-	-	3	1	
ASIA	Índia	-	-	-	-	1	5
	China	2	1	-	1	-	
<b>TOTAL</b>		<b>27</b>	<b>103</b>	<b>53</b>	<b>65</b>	<b>24</b>	<b>272</b>

Fonte: CAE/AC

fixação prolongada mas, por outro lado, definição de objectivos de permanência de médio prazo, seguida de regresso à origem;

Ø Níveis académicos médios e superiores dos pais, com trabalho desajustado às suas qualificações;

Ø Pais que dominam a língua portuguesa falada, mas revelam dificuldades na escrita, o que acarreta problemas no processo de equivalência das habilitações. Apesar de em dois dos concelhos estudados terem decorrido cursos de língua portuguesa para imigrantes, a maioria não os frequentou;

*Processo de inserção escolar e progresso escolar:*

Ø O processo de inserção destas crianças é mais administrativo, mas já se verifica alguma preocupação na realização de diagnósticos de conhecimentos para sustentar a inclusão das crianças nas turmas. A relação escola/família é valorizada, mas na base dos valores da cultura portuguesa, não existindo verdadeira preocupação na cooperação e partilha de valores e cultura para desenvolvimento da interculturalidade. Relação família/escola com

## Quadro nº2

### Distribuição dos alunos do leste europeu pelos níveis de educação/ensino dos Agrupamentos de Escolas/Escolas do Alentejo Central

CONCELHOS	ESTABELECEMENTOS EDUCAÇÃO	N.º ALUNOS					TOTAL
		PRÉ	1º C.E.B.	2º C.E.B.	3º C.E.B.	SEC.	
ALCÁÇER DO SAL	DLE ALCÁÇER DO SAL	-	1	-	-	-	1
	E.B.2,3 PEDRO NUNES	-	-	-	2	-	2
<b>TOTAL CONCELHO</b>							<b>3</b>
ARRAIÓLOS	A.E. ARRAIÓLOS	-	3	-	-	-	3
	<b>TOTAL CONCELHO</b>						<b>3</b>
BORBA	A.E. BORBA	3	1	-	-	-	4
	<b>TOTAL CONCELHO</b>						<b>4</b>
ESTREMOZ	A.E. ESTREMOZ	-	1	-	-	-	1
	<b>TOTAL CONCELHO</b>						<b>1</b>
EVORA	A.E. Nº1 EVORA	-	2	-	-	-	2
	A.E. Nº2 EVORA	-	2	1	-	-	3
	A.E. Nº3 EVORA	-	-	2	-	-	2
	A.E. Nº4 EVORA	-	1	-	-	-	1
<b>Total CONCELHO</b>							<b>8</b>
MONTEMOR-O-NOVO	A.E. MONTEMOR	2	4	-	-	-	6
	E.B.2,3 S.JOAO DE DEUS	-	-	1	1	-	2
	ESC. SEC. MONTEMOR	-	-	-	-	1	1
<b>TOTAL CONCELHO</b>							<b>9</b>
MORA	A.E. MORA	-	1	-	-	-	1
	<b>TOTAL CONCELHO</b>						<b>1</b>
PORTEL	A.E. PORTEL	-	1	-	-	-	1
	<b>TOTAL CONCELHO</b>						<b>1</b>
REDONDO	A.E. REDONDO	2	1	-	-	-	3
	<b>TOTAL CONCELHO</b>						<b>3</b>
REGUENGOS MONSARAZ	A.E. REGUENGOS	-	2	-	-	-	2
	E.B.2,3 REGUENGOS	-	-	-	1	-	1
	<b>TOTAL CONCELHO</b>						<b>3</b>
VENDAS NOVAS	A.E. VENDAS NOVAS	-	1	1	2	-	4
	<b>TOTAL CONCELHO</b>						<b>4</b>
VIANA DO ALENTEJO	A.E. VIANA	-	1	-	-	1	2
	E.B.1,2,3 ALCAÇOVAS	-	-	1	-	-	1
<b>TOTAL CONCELHO</b>							<b>3</b>
VILA VIÇOSA	A.E. VILA VIÇOSA	5	4	-	-	-	9
	E. B. 2,3 D.JOAO IV	-	-	2	-	-	2
	ESC. SEC. PUBLIA HOTENSIA CASTRO	-	-	-	4	1	5
<b>TOTAL CONCELHO</b>							<b>16</b>
<b>TOTAL</b>		<b>12</b>	<b>26</b>	<b>8</b>	<b>10</b>	<b>3</b>	<b>59</b>

Fonte: CAE/AC

elevada participação das famílias, preocupadas e interessadas pelo percurso escolar dos filhos, apesar da limitação dos horários de trabalho;

Ø Alunos com expectativas elevadas relativamente à escola, sendo o mérito um dos valores face ao desempenho escolar; níveis de aprendizagens médios a elevados com maior incidência nas áreas das artes, ciências, tecnologias e matemática. Língua portuguesa é a dificuldade, principalmente na expressão escrita e conhecimento explícito da língua, não se revelando tanto na expressão e compreensão oral. A nível curricular, as interações culturais são abordadas na área do Estudo do Meio e o conhecimento dos professores sobre a cultura assenta nas características que eventualmente são trabalhadas nessa área anteriormente, não havendo valorização da língua materna dos

alunos e de outras actividades realizadas pelas crianças, indicador do carácter ainda muito homogeneizante do currículo;

Ø O relacionamento entre os alunos assenta no respeito mútuo, havendo curiosidade recíproca. O processo sócio educativo é baseado no pluralismo, mas a relação de interculturalidade é ainda débil e pouco potenciadora do pluralismo democrático e de gerar um enriquecimento no processo ensino aprendizagem e cultural que promova a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento da cidadania pluricultural.

*Constrangimentos e necessidades dos professores:*

Ø As escolas e o corpo docente não realizam diagnóstico/avaliação face ao ambiente multicultural, sendo alguma da apreensão

existente face à frequência da escola por estes alunos ultrapassada pela não apresentação de dificuldades de aprendizagem e pelos comportamentos de interesse e expectativas elevadas manifestados;

Ø Os docentes não identificaram necessidades (excepção para a língua portuguesa), operacionalizando-se as respostas às dificuldades linguísticas no desenvolvimento de apoio, realizado pelos professores das escolas;

Ø As respostas conseguidas estão ainda muito aquém do desenvolvimento de uma educação intercultural, especialmente no que respeita ao desenvolvimento das actividades extra curriculares, que se poderiam constituir como um ensaio para a mudança do ambiente educativo da sala de aula e no desenvolvimento das áreas do currículo;

Ø Neste contexto de ausência de diagnóstico e de necessidades, as escolas não propõem formação, pois não existem manifestações de necessidades, apesar de revelarem que se a formação existisse, ela teria certamente adesão por parte dos professores.

### **Recomendações para um quadro de competências a fomentar nos professores:**

As necessidades de formação não surgem enquanto manifestação face aos resultados colhidos nas entrevistas realizadas, o que não resulta do facto de se desenvolver uma verdadeira educação intercultural, mas sim de estes alunos não colocarem aos docentes grandes dificuldades relativamente à sua aprendizagem, ou seja, não afectam nem pressionam as práticas habituais dos professores, não se verificando implicações a nível curricular face à presença de uma população multicultural, encontrando-se as práticas e conteúdos curriculares, na sua maioria, orientados para os alunos portugueses.

A pertinência da aquisição de novas competências mantém-se, embora não se pretenda aqui considerar esta como solução única para resolver todas as questões inerentes à construção de uma educação intercultural, a qual constitui um processo gradual e continuado de mudanças que envolve toda a comunidade

educativa, numa lógica de antecipação e não de reacção. Podem as mesmas sistematizar-se nos seguintes domínios:

- *Atitudes, expectativas e interações dos professores face à diversidade cultural*, objectivando a análise crítica das relações que os docentes mantêm no contexto multicultural e a conseqüente construção de atitudes que atendam ao reconhecimento da diferença, mas que vão para além desse reconhecimento, assumindo a valorização dessa diferença como promotora e potenciadora de experiências de conhecimento na comunidade escolar, com conseqüências no desenvolvimento de verdadeiros cidadãos mestiços com igualdade de oportunidades na construção da sociedade. Pressupõe-se igualmente a criação, nos docentes, das condições determinantes, quer no plano da necessidade da aquisição de *conhecimentos básicos das culturas*, como no das mudanças de práticas e de gestão curricular, imprescindíveis à persecução da educação intercultural e construção do currículo que integre a diversidade cultural;

- *Desenvolvimento das competências dos docentes na gestão curricular e nas metodologias de trabalho face à heterogeneidade cultural*, visando iniciar a construção de projectos curriculares de âmbito intercultural:

- Nesta dimensão, as competências a desenvolver devem priorizar ajustamentos ao nível dos *conteúdos*, partindo do princípio que a educação intercultural é transversal, perpassa todas as áreas do currículo e que este processo é dinâmico e progressivo;

- Podendo iniciar-se pelas áreas de estudo do Meio, das Expressões, Educação Cívica, Área de Projecto, poderá progressivamente alargar-se este ajustamento às outras áreas, como por exemplo a Língua, com início no desenvolvimento de jogos linguísticos nas línguas dos alunos, valorizando a sua língua materna e promovendo as condições para uma melhor aprendizagem da língua portuguesa a crianças com uma estrutura linguística organizada, cujo processo de aprendizagem requer metodologias e materiais diferentes;

- Interessa neste processo não perder de vista que tal ajustamento deve integrar conteúdos dos diferentes grupos culturais que proporcionem a todos os alunos compreenderem a sociedade

sob as diferentes perspectivas culturais e desenvolverem competências para interagir numa sociedade multicultural;

- Para que se efective este ajustamento do currículo, é indispensável que as *metodologias de aprendizagem* o permitam: a criação de ambientes educativos onde se promova a experiência, o desenvolvimento de projectos de investigação-acção, através da interacção cooperada entre as várias culturas, que provoquem o conflito sócio-cognitivo propiciador do desenvolvimento e de aprendizagens significativas para todos os alunos;

- Neste ambiente de aprendizagem, os *dispositivos pedagógicos* são de estrita importância, devendo os docentes desenvolver competências na selecção dos materiais disponíveis e, essencialmente, na construção de outros, adequados. Quer a selecção, quer a construção, deverá passar por um trabalho cooperativo entre professores da escola e, desta, com as famílias dos alunos, bem como pelo estabelecimento de parcerias de intercâmbio com outras escolas nacionais e estrangeiras;

- A aposta de construção de tais materiais pelos docentes, incluindo produtos resultantes de processos de investigação realizados pelos alunos das suas salas, pressupõe que os mesmos vão sendo organizados e enriquecidos por outros, seleccionados ou adaptados de outros locais, de forma a se constituírem como recurso ao desenvolvimento da educação intercultural;

- A construção e consolidação do processo de interculturalidade deverá privilegiar a *Avaliação Formativa*, a qual pressupõe a constante análise do processo ensino-aprendizagem, determinando essa análise a necessidade ou não de melhoria das aprendizagens dos alunos, devendo para tal proceder-se às necessárias alterações no processo ou suas componentes. Neste sentido, os professores deverão organizar instrumentos que lhes permitam recolher o máximo de informação no decurso dos processos e não só atendendo aos produtos.

A complexificação das sociedades é indelével em consequência da diversidade cultural que se acentua com os movimentos migratórios, pelo que, mesmo que queiramos ficar indiferentes enquanto cidadãos (coisa que dificilmente conseguiríamos), não podemos

omitir a necessidade de, para algumas instituições das sociedades europeias, entre elas a escola, acelerar o processo de adaptação e, se possível, de antecipação às novas realidades e tendências que se configuram para os próximos anos.

## NOTAS:

1 No final da década de 90, o volume de escolhas de Portugal como destino, aumentou substancialmente, bem como se diversificou as origens dos emigrantes que nos chegam.

2 Trabalho de seminário realizado no âmbito do Complemento de Formação para professores de 1º ciclo da Escola Superior de Educação de Portalegre - Especialização em Estudo do Meio, Educação para a Cidadania e Formação Pessoal e Social.

Este trabalho foi orientado pelo Professor João Emilio Alves.

3 Tourain, Alain "Las Transformaciones sociales del Siglo XX"- discurso de abertura de reunião do Conselho intergovernamental sobre Management of social transformations Programme

4 Pluralismo significa, na óptica de Cardoso, Carlos Manuel Neves (1996b), *Educação Multicultural: Percursos para Práticas Reflexivas*, Lisboa, Texto Editora, «...a coexistência das culturas dos diversos grupos étnicos no contexto de uma sociedade.» (p. 14).

5 Cf. Malheiros, Jorge (2002), "Nova" imigração e desenvolvimento regional: situação actual e oportunidades para as regiões portuguesas", *Cadernos Sociedade e Trabalho*, 2, pp. 69-87.

6 Veja-se a preocupação da Comissão Europeia patente nos discursos oficiais do Comissário António Vitorino, de criação de uma política comum de imigração e asilo à escala Europeia, tema que quase preencheu a agenda dos recentes Conselhos Europeus de Sevilha e Salónica.

7 Entendido como a coexistência de grupos étnica e culturalmente diversificados, no mesmo espaço geográfico.

8 Cf. Cardoso, Carlos Manuel Neves (1996a), "Referências no percurso do multiculturalismo: do assimilacionismo ao pluralismo", *Revista Inovação*, 9, pp. 7-20; Cardoso, Carlos Manuel Neves (1996b), *Educação Multicultural - Percursos para Práticas Reflexivas*, Lisboa, Texto Editora; Martins, Ernesto Candeias (2002), "Programa de Educação Intercultural na Escola", *Aprender*, 26, pp. 96-107.

9 Esta dinâmica crítica, interpretada com base na noção de multiculturalismo crítico que «...se alicerça na teoria crítica...» onde é promovida e fomentada «...constantemente, a existência de atitudes interrogativas, questionantes do significado real de todas as situações e soluções (...). Esta postura conduz a uma prática constante de tentativa de desocultação de significados de diferentes propostas ou acontecimentos no contexto histórico e social em que têm lugar.» Cortesão, Luiza (Coord.) (2000), *Na Floresta dos Materiais: Catálogo analítico de materiais*

de formação para a diversidade, Oeiras, Celta Editora, p. 25).

10 Cf. Cortesão, Luiza e Stephen Stoer (1996), “A interculturalidade e a educação escolar: dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas”, *Revista Inovação*, 9, pp. 35-52.

11 Cf. Silva, Augusto Santos, Joaquim Azevedo e António Manuel Fonseca (2001), “Valores e Cidadania: a Coesão Social, a Construção Identitária e o Dialogo Intercultural”, in *O futuro da Educação em Portugal: Tendências e Oportunidades*, Lisboa, Departamento de Avaliação Planeamento e Prospectiva do Ministério da Educação. Este facto é também referido por Cortesão, Luiza (op. cit.) que salienta os traços do povo português «Habitado a partir e a ver partir, a procurar sobreviver em terras estranhas, o povo português não está habituado a receber, a conviver, dentro de portas, com “outro” estranho diferente».

12 Imigrantes em relação aos quais, como refere Catalina Pestana (em intervenção realizada no seminário “Educação Intercultural e Cidadania”, face aos novos fluxos de imigrantes da Europa de Leste) «...urge repensar a forma de acolhimento para levar a bom termo a garantia do pressuposto da dignidade da pessoa humana, assumindo a humildade de saber que não estamos aqui só para dar, mas para, em igualdade de circunstâncias, receber da riqueza desse mundo de culturas diferentes». Cf. igualmente, a este propósito da utilização das competências escolares e profissionais dos imigrantes em benefício da economia portuguesa, Rita, José Palma (2002), “Imigração económica e competitividade: dilemas do mercado de trabalho”, *Cadernos Sociedade e Trabalho*, 2, pp. 35-55.

13 Cf. Alonso, Luisa (1994), “Novas perspectivas curriculares para a escola básica”, *Cadernos da Escola Cultural*, 26.

14 Touraine, Alain (1997), *Iguais e Diferentes Poderemos viver Juntos?*, Lisboa, Instituto Piaget, p. 358.

15 Cf. Roldão, Maria do Céu (1999), *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*, Lisboa, Ministério da Educação, p. 20.

16 Esta questão do bilinguismo na escola pública é apontada por Milagre, Cristina e Forbela Trigo-Santos (2001), “A escola multi-cultural: o olhar de professoras de 1º Ciclo”, *Revista de Educação*, vol X, 1, pp. 21-30, como um assunto “tabu” na sociedade portuguesa pois continua a não ser posta a hipótese de, na escola pública, se veicularem outras línguas que não a portuguesa, acrescentando as mesmas autoras que o bilinguismo continua mesmo a ser encarado como um obstáculo à aprendizagem e não como um potencial recurso, valioso e gerador de uma relação positiva com a igualdade de oportunidades. Também Souta, (2000), *Educação Intercultural e Cidadania*, Lisboa, Conselho Nacional de Educação, face ao tema, comenta, no mesmo sentido, que deveria existir a possibilidade da aprendizagem (e aprofundamento do estudo) das línguas das populações estrangeiras na escola pública portuguesa.

17 Conceito sustentado por Manuel Braga da Cruz em Silva, 2001 que afirma que tal como «os novos direitos (da qualidade de vida e do ambiente), [...] a multiculturalidade das sociedades ocidentais desliga definitivamente também cidadania de nacionalidade, pluralizando as cidadanias, ou

seja, configurando por um lado cidadanias plurinacionais e pluriculturais, e por outro lado cidadanias múltiplas.» (p.174 )

18 As constantes actualizações disponibilizadas pelo SEF, apontam para valores em torno dos 450.000 imigrantes legalizados em Portugal no final de 2002, aos quais haverá a acrescentar um número de ilegais que podem variar entre 20.000 (segundo as estimativas oficiais) e 60.000 (segundo as estimativas das associações de imigrantes). O volume global rondará pois os 500.000 cidadãos, o que representaria, já no final de 2002, cerca de 5% da população portuguesa e mais de 8% da população activa

## Refências Bibliográficas

ALONSO, Luisa “Novas perspectivas curriculares para a escola básica” in: *Cadernos da Escola Cultural*, 26, 1994;

CARDOSO, Carlos Manuel Neves (1996a), “Referências no percurso do multiculturalismo: do assimilacionismo ao pluralismo”, in *Revista Inovação*, 9, 1996, 7-20, Lisboa, I.I.E.;

CARDOSO, Carlos Manuel Neves (1996b), *Educação Multicultural - Percursos para Práticas Reflexivas*. Lisboa: Texto Editora;

Comité de las Regiones,(1997), “Educación intercultural a nivel local, regional e inter-regional en la Unión Europea - Ejemplos de prácticas correctas”, texto policopiado.

CONSELHO EUROPEU PARA OS REFUGIADOS E EXILADOS (ECRE), Guias de Boas Práticas para a integração de refugiados na União Europeia [http://www.cidadevirtual.pt/cpr/integra/guia\\_bpintue\\_intro.html](http://www.cidadevirtual.pt/cpr/integra/guia_bpintue_intro.html)

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2000), *Educação Intercultural e Cidadania*. Lisboa: Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação;

CORTESÃO, Luiza (Coord.) (2000), *Na Floresta dos Materiais - Catálogo analítico de materiais de formação para a diversidade*. Oeiras: Celta Editora;

CORTESÃO, Luiza e Stephen STOER, “A interculturalidade e a educação escolar: dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas, in *Revista Inovação*, 9, 1996, 35-52;

MALHEIROS, Jorge, “Nova” imigração e desenvolvimento regional”, in *Cadernos Sociedade e Trabalho*, 2, 2002, 69-96;

MARTINS, Ernesto Candeias, “Programa de Educação Intercultural na Escola” in revista *Aprender*, 26, 2002, 96-107;

- MILAGRE, Cristina e Forbela TRIGO-SANTOS, “A escola multi-cultural: o olhar de professoras de 1º Ciclo”, in Revista de Educação, vol X, 1, 2001, 21-30;
- RITA, José Palma “Imigração económica e competitividade: dilemas do mercado de trabalho”, *IMIGRAÇÃO E MERCADOS DE TRABALHO - Cadernos Sociedade e Trabalho*, 2, 2002, 35-55.
- RITA, Paula “Multiculturalismo – Constrangimentos e desafios da Escola face às famílias oriundas dos países da Europa de Leste no Alentejo Central”- Trabalho de seminário, Complemento de Formação ESEP, 2003
- ROLDÃO, Maria do Céu (1999), *Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação;
- SILVA, Augusto Santos, Joaquim AZEVEDO e António Manuel FONSECA (2001), “*Valores e Cidadania: a Coesão Social, a Construção Identitária e o Dialogo Intercultural*”, Tema 2 de “O futuro da Educação em Portugal - Tendências e Oportunidades, Departamento de Avaliação Planeamento e Prospectiva
- TOURAINÉ, Alain (1994) “Las Transformaciones sociales del siglo XX” <http://www.cholonautas.edu.pe/pdf/touraine20.s.xx.pdf>
- TOURAINÉ, Alain (1997), *Iguais e Diferentes Poderemos viver Juntos?*, Lisboa Instituto Piaget.
- Universidade do Porto- Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação  
<http://www.fapce.up/~ciie/projectos3.htm> (consultado dia 19/03/2003)

# A Pertinência da Informação em Turismo

---

Eva Milheiro  
Escola Superior de Educação  
de Portalegre  
Carlos Costa  
Universidade de Aveiro

**Nota:** Este artigo resulta de uma comunicação proferida no âmbito do II Ciclo de Conferências do Curso de Turismo e Termalismo, realizado na ESEP, em Maio de 2002.

## Resumo

Actualmente vivemos numa sociedade que muitos intitulam de “sociedade de informação”. Precisamos dela nem que seja para a actividade mais curriqueira do nosso quotidiano, como seja conhecer o estado do tempo ou horários de transportes.

O turismo não é excepção, sendo a informação uma necessidade premente e constante. Segundo Buhalis (1998), “*information is the lifeblood of tourism*”.

As tecnologias da informação e comunicação (TIC) vieram contribuir grandemente para facilitar a disseminação da informação numa forma mais rápida e eficaz.

Este artigo assumirá a estrutura da comunicação apresentada, que será a seguinte: num primeiro ponto far-se-á uma introdução ao tema, abordaremos a problemática dos desafios que se colocam ao turismo actualmente, focaremos o papel das tecnologias da informação na disseminação da informação turística, dando um ênfase especial aos Sistemas de Gestão de Reservas (SGR) e aos Sistemas

de Distribuição Global (SDG) e, finalmente, aos novos canais e distribuição da informação.

## Introdução ao tema

O turismo é conhecido como sendo uma indústria de informação intensiva.

É um sector que tem crescido extraordinariamente, assumindo-se, actualmente, como a principal actividade económica do globo. O seu crescimento foi muito rápido (o turismo é um fenómeno do século XX) e teve por base o desenvolvimento tecnológico, seja ele de produção, transportes ou informação.

Para além da sua importância económica (em Portugal representa 8% do PIB e emprega mais de 300.000 pessoas), o turismo assume-se hoje como um abrangente fenómeno social. Está enraizado nos hábitos e culturas dos povos, de tal forma que, de “luxo” restrito a uma minoria nobiliárquica, passou a ser visto como uma “necessidade” básica do Homem. Vários são os motivos que levam o Ser Humano a viajar, sendo os mais correntemente apresentados na literatura os seguintes: escape ao ambiente habitual, exploração do “eu”, relaxamento, prestígio, regressão, aprofundamento de laços/relações e conhecimento de culturas diferentes.

No entanto, e apesar das excelentes perspectivas de crescimento, o turismo tem de enfrentar vários desafios.

## Desafios ao turismo

Pelo lado da procura, os produtores enfrentam o desafio de atingir um leque cada vez maior de consumidores heterogêneos. Ao contrário do que sucedia na década de 60, em que as motivações eram semelhantes e, conseqüentemente, os produtos/ destinos oferecido relativamente poucos e pouco diferenciados, actualmente valoriza-se as características individuais dos consumidores, adoptando-se estratégias de *one-to-one marketing*, o que é facilitado pelas novas tecnologias de comunicação, como o *e-mail* ou o telemóvel, que permitem uma comunicação individualizada.

A mudança nas atitudes dos turistas levou-os a valorizar mais as questões da qualidade e fomentou a sua consciência ambiental. Conhecer os consumidores e obter um *feed-back* da sua experiência é fundamental para se melhorar a qualidade do serviço (qualidade de oportunidade), bem como diversificar os produtos tendo em conta as modificações nos hábitos de vida e motivações, por forma a potenciar os benefícios que aqueles tiram da viagem.

Por outro lado, os turistas estão a tornar-se cada vez mais independentes, sendo crescente a tendência para as viagens individuais (só com a família ou um pequeno grupo de amigos), fraccionadas e por menores períodos de tempo, o que torna o acesso à informação fundamental. As próprias características do produto turístico, que o distinguem dos produtos com existência física, como sejam a heterogeneidade, a intangibilidade, a perecibilidade ou a internacionalidade, tornam-no dependente de representações, que o tornem o mais “palpável” possível, ajudando, desta forma, o consumidor no processo de decisão de compra. A acrescentar a estas características, temos a imobilidade geográfica do produto turístico que implica que seja o consumidor a deslocar-se. Tal leva-nos a outra característica do produto turístico: este raramente é comprado individualmente e a necessidade de conjugar transporte, alojamento e outras componentes tornam ainda mais premente a necessidade de informação atempada e actualizada.

O grau de risco emocional e financeiro associado a uma viagem é grande, na medida

em que, se alguma coisa correr mal e as expectativas do consumidor não forem cumpridas, é impossível repô-la. O consumidor tem que confiar na informação que recolhe durante o processo de tomada de decisão. Como afirma Buhalis (citado por O'Connor, 1999), “quanto maior for o risco percebido num contexto de pré-compra, maior é a propensão para o consumidor procurar informação sobre o produto”.

Actualmete os consumidores estão cada vez mais sofisticados, exigentes e familiarizados com as tecnologias emergentes e exigem uma maior flexibilidade, especialização e acessibilidade às empresas e aos seus produtos, o que coloca, também, desafios pelo lado da oferta.

Os produtores turísticos têm que enfrentar o desafio de conquistar notoriedade e de se diferenciarem dos demais concorrentes. Por outro lado, a fragmentação que caracteriza esta indústria, a par com a crescente concorrência entre produtos/ destinos/ mercados, leva a uma disputa acérrima entre regiões e países, o que conduziu já a uma perda de quota da Europa (a tendência de expansão generalizada do turismo é acompanhada de uma dispersão crescente dos turistas pelo planeta e pelo aparecimento de destinos emergentes na Ásia, África do Norte, América Latina e Caraíbas). Fornecer informação relevante, não só aos consumidores, como também aos intermediários é essencial. Para fazer face a estas alterações conceptuais, a indústria do turismo tem de se tornar mais inovadora e mais competitiva. “Precisa de se modernizar e incrementar a eficiência das infra-estruturas turísticas e fazer uso das novas tecnologias” (Liikanen, 1999).

## O papel das tecnologias da informação

A distribuição do produto turístico está intrinsecamente ligada às tecnologias da informação e comunicação, que se tornaram indispensáveis à indústria das viagens e turismo, ao ponto desta não conseguir sobreviver sem elas (Seaton and Bennet, 2000).

O produto turístico raramente é comprado individualmente e o facto de ser necessário combinar uma série de produtos turísticos específicos (rotas, transportes, alojamento) torna

este processo ainda mais complexo e constitui um desafio para os produtores. Estes têm que tentar conquistar notoriedade e destacarem-se em relação aos seus concorrentes, o que passa por fornecer informação relevante não só aos consumidores, como também aos intermediários (agentes de viagens, operadores) que vão comercializar e publicitar os seus produtos/serviços.

Os viajantes podem ter acesso à informação directamente ou recorrendo a intermediários. Ao nível dos produtores temos as companhias aéreas, as empresas de aluguer de automóveis, os meios de alojamento e outros. Como intermediários surgem os agentes de viagens, os operadores turísticos e as organizações de turismo.

Os agentes de viagens têm uma função dupla, na medida em que reservam serviços dos produtores e aconselham os seus clientes. Como retalhistas, a sua principal função é fornecer informação sobre os produtos aos potenciais clientes, constituindo o mais importante ponto de contacto entre estes e os fornecedores. Fazem parte de uma rede electrónica internacional de distribuição, constituída pelos SGR/ SDG e, através dela, têm acesso aos produtos dos operadores, efectuem reservas e vendem bilhetes.

Os operadores turísticos têm como função formar um produto turístico total, conjugando vários produtos turísticos específicos e vendendo-o como um “pacote”. Uma das vantagens que os fornecedores têm em trabalhar com eles reside no facto de estes terem um melhor acesso ao mercado, trabalharem com marcas conhecidas e o risco financeiro ser atenuado. Para o consumidor, a vantagem reside no poder de negociação dos operadores que conseguem preços mais baixos.

As organizações de turismo também actuam como intermediários, uma vez que distribuem informação (como brochuras, mapas e outros) dos produtores turísticos na sua região. São responsáveis pela gestão do destino, planeamento, *marketing*, formação e educação. O seu objectivo é promover o turismo no destino, preservando, no entanto, o ambiente social, cultural, económico e ambiental, tendo, igualmente, uma função política.

De qualquer forma, todos estes intermediários têm o papel de facilitar o processo

de compra e a troca de informação o que, no turismo, é a chave do sucesso. Os produtores turísticos devem fornecer informação aos intermediários em formato apropriado e assisti-los no processo de venda.

Tradicionalmente, esta informação era distribuída na forma de brochuras, *flyers* ou listas impressas (no último caso, em guias regionais, por exemplo). No entanto, esta forma de produção e distribuição de material promocional é dispendiosa e morosa. Além disso, a informação é estática, quando muitos dos dados necessários para fazer uma reserva (horários, disponibilidade de lugares, por exemplo), mudam frequentemente.

As tecnologias de informação, que podemos definir como uma amálgama de informática, comunicações e electrónica (O'Connor, 1999), vieram revolucionar o modo de operar da indústria do turismo, permitindo uma gestão mais eficiente da informação, ao ser transportada quase instantaneamente dum local para o outro do globo.

## Os SGR/ SDG

As companhias aéreas resolveram eficazmente esta questão com o desenvolvimento dos Sistemas Computorizados de Reservas (*Computerized Reservation Systems*), o que veio incrementar decisivamente a indústria das viagens e turismo. Inicialmente, eram usados internamente para gerir os lugares nos aviões. Depois, várias companhias aéreas criaram os seus próprios SCR, ou seja, sistemas de informação contendo horários de voos, lugares e informação sobre os passageiros.

A desregulamentação das companhias aéreas contribuiu significativamente para o desenvolvimento dos SCR, que se tornaram indispensáveis à gestão das companhias aéreas que já existiam e às que começaram a operar no mercado.

Surgiram cinco grandes sistemas. Nos EUA, a American Airlines lançou o SABRE, a United Airlines lançou o Apollo, a Transworld Airlines o PARS, a Continental Airlines o System One e a Delta Airlines o DATAS I, todos entre finais de 1970 e princípios de 1980.

Este crescimento foi mais lento na Europa, tendo começado a surgir apenas nos

finais da década de 80 os seus próprios sistemas. Ao contrário dos EUA, as companhias aéreas europeias associaram-se na criação dos seus SCR. Tanto o Galileo (estabelecido pela British Airways, Swiss Air, KLM e Alitalia e baseados no software do Apollo) como o Amadeos (estabelecido pela Air France, Iberia, Lufthansa e SAS e baseados no software do System One) foram concebidos em 1987, mas só se tornaram operacionais em 1990 e 1992, respectivamente.

Até à década de 70, os SCR eram utilizados apenas pela companhia aérea que os detinha, mas rapidamente estenderam o seu uso às agências de viagens, que desta forma puderam proceder a reservas directas.

Em meados dos anos 80, os SCR tornaram-se Sistemas de Distribuição Globais (*Global Distribution Systems*), à medida que foram ampliando a sua cobertura geográfica e integrando horizontal (outros sistemas de companhias aéreas) e verticalmente (alojamento, aluguer de automóveis e outros) uma maior diversidade de produtos e serviços.

No final da década de 90, os sistemas Galileo e Amadeos dominavam na Europa com 25% e 51% de reservas, respectivamente.

## Os novos canais de distribuição da informação

Nos últimos anos, surgiram novas fontes de informação às quais os turistas têm cada vez mais tendência a recorrer.

A Internet é um canal privilegiado, com uma crescente presença na Net de páginas e *sites* relacionados com viagens e turismo, e uma tendência para aumentarem o seu número de utilizadores. É, no entanto, impossível precisar quantas páginas relacionadas com as viagens e o turismo existem na Internet, uma vez que é difícil definir uma página de viagens, por um lado, e, por outro, não existe qualquer mecanismo para as contabilizar.

Em Portugal, 645 milhares de pessoas utilizaram a Internet para obter informações sobre férias e, destes, cerca de 58 milhares utilizou esta via para efectuar reservas, em particular de alojamento (DGT, 2002).

“*A Internet, ao apresentar a informação de uma forma atractiva, não só permite aos consumidores um conhecimento*

*antecipado dos lugares e actividades como pode surgir como fonte de motivação e persuasão a viajar. Ao possibilitar aos turistas o acesso a uma multiplicidade de informações, e à composição do seu próprio circuito turístico e preparação de viagens, incluindo reservas e pagamentos, a Internet representa um desafio à actividade tradicional dos agentes turísticos*” (DGT, 2002).

Existem, contudo, outros canais de distribuição de informação turística, sendo que um dos desafios que as organizações governamentais têm de enfrentar, no que respeita à promoção de destinos turísticos, consistirá em conjugar tanto os canais de comunicação tradicionais, como os jornais e revistas, com os novos canais, como a Internet ou os quiosques multimedia.

De acordo com Costa, Rita e Águas (2002), os turistas necessitam de informação antes de partir em viagem, numa primeira etapa (de a planear ou de escolher entre as várias opções que se lhe deparam), e durante a viagem – segunda etapa.

Na primeira etapa, podem recorrer a meios de comunicação interpessoal - como as informações face a face, o telefone, o fax ou o *e-mail*; aos *mass media* – jornais, revistas, brochuras, *direct mail*, televisão, rádio; aos média interactivos – World Wide Web, CD Interactivo ou televisão interactiva.

Na segunda etapa, ao nível dos meios de comunicação pessoal, temos os postos de informação turística; os livros de viagens, mapas turísticos e brochuras, no que respeita aos *mass media* e, quanto a media interactivos, os quiosques de informação turística.

Poderemos acrescentar, ainda, os SMS, que se recebem, por exemplo, à entrada de um país com informações diversas sobre o mesmo ou como obter mais informações, ou o WAP – acesso à internet via telemóvel, a que o turista poderá recorrer em qualquer altura da sua viagem, bem como outros meios que vão surgindo e que atestam a velocidade das mudanças e inovações que vão aparecendo nesta área das comunicações e informação.

Alguns dos meios mencionados não tiveram, contudo, grande sucesso em Portugal, apesar das vantagens que eventualmente poderiam trazer. É o caso dos quiosques

multimédia, meio que esteve muito em voga na década de 90, mas que actualmente caiu praticamente em desuso.

Um quiosque é “o conjunto, devidamente integrado e operacionalizado, de uma estrutura externa, hardware e software que assegura as funções de posto de informação multimedia interactivo” (DGT, 1998).

Das vantagens que lhe são apontadas, salientamos a localização e a rapidez de informação. Os quiosques multimédia podem ser localizados em áreas com um grande volume de visitantes, tais como *lobbies* de hotéis, no exterior de atracções turísticas, aeroportos, estações rodoviárias e ferroviárias, estações de serviço, parques de exposições ou postos de atendimento aos turistas (no interior e no exterior). Disponibilizam brochuras electrónicas aos turistas que podem, assim, encontrar rapidamente a informação que necessitam, num único suporte e de forma imediata, sem perder tempo a consultar inúmeras brochuras (impressas) e livros.

A maior parte dos quiosques são baseados em PC's, fechados em caixas para protecção. A tecnologia *touch-screen* é já relativamente comum assim como o recurso a ferramentas multimédia como o som ou o vídeo, o que ajuda a enriquecer a experiência do utilizador.

A informação fornecida pode ser muito abrangente, englobando dados não só da área em que o quiosque se localiza, como também de outras áreas, o que terá um efeito muito mais positivo na promoção turística de um país.

Alguns sistemas permitem a impressão de páginas, mapas ou outro material promocional. Quando ligados a um sistema de gestão global ou outro canal de distribuição electrónico, e uma vez que, deste modo, se pode obter informação dinâmica (com dados sobre tarifas, horários, disponibilidade de lugares), os quiosques poderão permitir efectuar reservas (de hotel, avião e outros) sendo o pagamento aceite via cartão de crédito.

### Considerações finais

O turismo é um sector cuja tendência de crescimento tem sido imparável, tendência esta que se prevê que continue nos próximos anos.

Este crescimento do turismo tem estado intrinsecamente ligado aos desenvolvimentos tecnológicos que ocorreram, seja ao nível dos transportes, seja ao nível das comunicações e informação.

As mudanças nos estilos de vida e preferências dos consumidores acarretaram mudanças no processo de decisão de compra dos produtos relacionados com as viagens e o turismo. As características do turista do futuro passam por uma maior necessidade de informação e exigência de qualidade e rapidez de serviços, o que é enfatizado pelas próprias características do produto turístico.

Ao nível do mercado turístico, tanto os fornecedores como as organizações de gestão no destino, planeadores e administração, enfrentam o desafio de ir ao encontro das preferências e expectativas do consumidor e de lhe fornecer informação adequada e actualizada, em formato apropriado.

As tecnologias da informação vieram, inegavelmente, impulsionar a indústria das viagens e turismo.

Casos comprovados de sucesso são os SCR e os SDG, sem os quais as companhias aéreas ou as agências de viagens já não poderiam passar, com as possibilidades que abrem aos níveis da integração horizontal e vertical.

Também a Internet se tornou uma fonte privilegiada de informação, facto este que é confirmado pela crescente proliferação na Net de *sites* relacionados com viagens e turismo, muitos deles permitindo já efectuar reservas directas. Para além do desenvolvimento de empresas virtuais a que temos vindo a assistir...

As tecnologias da informação e comunicação permitiram às organizações repositarem-se face não só aos seus consumidores, mas também face aos seus parceiros e à sua própria organização, alterando a sua eficiência, permitindo a diferenciação, diminuindo custos e tempos de resposta. Estimularam alterações significativas ao nível da distribuição turística e alterações no modo de operar do sector.

Também o consumidor tira delas vantagens, na medida em que consegue aceder a maiores quantidades de informação, de uma forma organizada e mais rápida, quando pretende reservar ou adquirir produtos turísticos. A

informação, divulgada através destes novos canais, permite, assim, ao consumidor avaliar um produto tradicionalmente intangível, bem como efectuar escolhas de produtos que melhor se adequem aos seus requisitos pessoais.

Num mundo marcado pela desregulamentação e pela globalização, as tecnologias de informação poderão constituir uma ferramenta de competitividade para as organizações, permitindo alcançar os seus segmentos de mercado, incrementar a sua eficiência e maximizar os seus lucros. Desta forma, não só estas tirarão benefícios óbvios, mas também os destinos se tornarão mais competitivos!

## Referências Bibliográficas

- Buhalis D. 1998. Strategic use of information in the tourism industry. In *Tourism Management*, 19 (5): 409-421.
- Buhalis D. 2003. *Tourism – Information technology for strategic tourism management*. Prentice Hall: UK.
- Costa J, Rita P, Águas P. 2001. *Tendências Internacionais em Turismo*. Lidel: Lisboa.
- Direcção Geral do Turismo. 1998. *Especificação de Quiosques Multimedia*. DGT: Lisboa.
- Direcção Geral do Turismo. 2002. *Turismo em Portugal, Política, Estratégia e Instrumentos de Intervenção*. DGT: Lisboa.
- Kingsley I, Fesenmaier D. 1995. Travel Information Kiosks: An Emerging Communications Channel for the Tourism Industry. In *Journal of Travel & Tourism Marketing* 4(1): 57-70.
- Liikanen E. 1999. Tourism in the Information society. In *Conference – Enterprise and Information Society*. Brussels.
- Milheiro E. 2003. Quiosques de informação turística como veículos de disseminação de informação. In *Investigação em Turismo – Livro de Actas Ciclo de debates 2001*, Instituto de Financiamento e Apoio ao Turismo: Lisboa.
- O'Connor P. 1999. *Electronic Information Distribution in Tourism and Hospitality*. Cabi Publishing: New York.
- Smith C, Jenner P. 1998. Tourism and the Internet. In *Travel & Tourism Analyst*, nº 1: 62-81.
- World Tourism Organization Business Council. 1999. *Marketing Tourism Destinations Online, Strategies for the Information Age*. OMT: Madrid.

# Portalegre, Toponímia e Património

## Critérios de gestão/valorização

---

**Domingos Bucho**  
Escola Superior de Educação  
de Portalegre

Nunca antes se publicaram tantos artigos nos jornais locais, nunca antes os membros da Comissão de Toponímia municipal (na qual me incluo) foram tão interpelados, mesmo na rua, por decisões tomadas ou pela falta delas, a propósito da toponímia da cidade. O fenómeno, devemos considerá-lo extremamente positivo, porque prova a envolvimento do vulgar cidadão neste aspecto tão interessante do seu património cultural.

Começaria por fazer uma distinção que me parece fundamental: a toponímia enquanto registo cumulativo de valores próprios de determinada cidade, sujeitos ao evoluir dos tempos, e a toponímia “primitiva”, com valor histórico-urbanístico. No primeiro caso, a ligação do topónimo à rua é, quase sempre, aleatória, e o seu valor histórico-urbanístico nulo (ex.: Largo Cristóvão Falcão; Rua 5 de Outubro). No segundo caso, o topónimo pode expressar, directamente, uma função urbana (ex.: Rua da Carreira: entrada de veículos para intramuros), económica (ex.: Rua dos Açougues; Rua do Mercado) ou profissional (ex.: Rua dos Canastreiros), uma raiz sociocultural (ex.: Rua Nova: geralmente, a designação tomada pelas ruas das extintas judiarias; Rua da Mouraria), a localização de equipamentos importantes (ex.: Rua do Castelo; Rua do Poço; Rua do Cano; Rua da Cadeia; Rua de Santo André), etc.; mesmo que o topónimo antigo nada expresse de significativo ou se desconheça claramente a sua razão de ser (ex.: Rua do Pirão), o seu desaparecimento impede ou dificulta a

investigação histórica futura, pela impossibilidade de estabelecer conexões com outros topónimos.

Estas duas vertentes da toponímia têm um inegável valor patrimonial, mas, no que diz respeito à história do desenvolvimento da cidade, enquanto património construído, a nossa preocupação deve centrar-se no valor histórico-urbanístico. A fulanização ou politização da toponímia é sempre circunstancial à história, sofrendo inevitáveis actualizações (amputações) com o desenrolar dos contextos políticos: monarquia – república – ditadura – democracia. A título de exemplo, da sequência Corro – Praça Serpa Pinto - Praça do Príncipe Real – Praça da República, o topónimo mais importante para a história da evolução urbana da cidade continua a ser o primeiro! Felizmente, aqui, a sequência, que era inevitável na principal praça (política) da cidade, e que constitui, também, um fenómeno histórico-cultural importante, não apagou o topónimo prístino, que se mantém na placa; do mal, o menos... É fundamental, então, na gestão da toponímia, estabelecer critérios e acordar uma metodologia correcta que salvguarde o património da cidade nas suas variadíssimas vertentes. Passo a expor os critérios que me parecem fundamentais:

*1. Os topónimos antigos, sobretudo os do centro histórico, devem permanecer inalteráveis (ex.: Rua do Arco) e não passar, sequer, para segundo plano, pela introdução de novas designações (ex.: Rua Lucília do*

*Carmo / Antiga Travessa da Rua Nova), antes pelo contrário, devem desembaraçar-se das mesmas, de forma criteriosa (ex.: Rua da Carreira versus Rua 19 de Junho).*

Se há regra que se deva defender com rigidez, esta é uma delas, uma vez que as designações antigas são as únicas que comportam o referido significado histórico-urbanístico, constituindo dano grave para o património construído da cidade a sua eliminação ou esquecimento progressivo. Topónimos medievais como Rua dos Banhos, Rechouso, Porta da Alcáçova, Rua dos Pisões, Fosso da Alcáçova, Fosso do Castelo, Largo de Santa Cruz, Portelos, etc., ou em uso no século passado, como Outeiro, Curral Velho, Toiril, Largo da Madalena, etc., estão definitivamente perdidos, os primeiros – impedindo-nos de decifrar alguns enigmas -, e em avançado processo de esquecimento, os segundos. Devo sublinhar que não consegui convencer a vereação anterior e, pelos vistos, a actual, a fazer desta regra uma regra de ouro, e a encetar o processo de eliminação de boa parte da toponímia republicana, sobreposta à antiga, que não faz qualquer sentido, antes de mais porque “ninguém” lhe conhece o significado (ex.: Rua 19 de Junho, Rua 15 de Maio), ou porque a sua importância para Portalegre é nula e a sua relevância nacional é despicienda (ex.: Rua Heliodoro Salgado). Definitivamente, reservem-se as novas urbanizações para plasmar os novos valores, agora, que temos a noção exacta da importância do património cultural!

*2. As novas urbanizações devem apresentar, sempre que possível, uma unidade temática no que diz respeito à sua toponímia, e, prioritariamente, o tema deve enquadrar-se na nossa realidade local ou regional. Contudo, a rua principal da nova urbanização deve receber o topónimo antigo do lugar, para ficar em memória e possibilitar, a futuras gerações, o estudo da evolução da cidade.*

Esta regra aplicou-se recentemente, por proposta minha, na Urbanização do Planalto, em que o tema foi a flora arbustiva regional (ex.: Rua do Alecrim, Rua do Rosmaninho, Rua da Alfazema, etc.), reservando-se a rua principal

para receber o antigo topónimo do lugar (Rua da Quinta da Cerca). Entre outras propostas, aguardo o aparecimento de um bairro adossado ou próximo do centro histórico para propor como tema os artistas portalegrenses, e também os que, não o sendo, deixaram obra importante na cidade, em qualquer domínio das artes; penso ser preferível esperar a oportunidade do que dispersar os nomes pelos sete cantos ou escolher uma urbanização muito distanciada, com pouca relação urbana com o centro histórico.

*3. As principais vias que saem da cidade devem apresentar, preferencialmente, designações de natureza funcional, ou seja, os seus nomes devem corresponder aos principais destinos a que dão acesso (ex.: Av. da Extremadura de Espanha).*

Esta opção, que não se baseia, propriamente, em nenhum propósito de salvaguarda, vem de um costume ancestral. Quando as cidades se limitavam ao espaço intramuros, as suas portas tomavam, frequentemente, as designações das localidades para onde se direccionavam, ou a dos pontos cardeais para onde estavam viradas, sobretudo a direcção do Nascente ou do Sul, tomando a designação de Porta(s) do Sol. Em Portalegre havia as portas de Alegrete, de Elvas, de Évora e do Crato e, pela mesma razão, a rua que penetrava o coração da cidade, mesmo na Idade Média, tomou a designação de Rua de Elvas. Aliás, se observarmos as plantas militares (sécs. XVII, XVIII e XIX) de qualquer vila ou cidade, damos conta que os caminhos ou estradas que saíam dos burgos tinham, quase sempre, a designação das localidades mais importantes a que davam acesso. Por outro lado, tal opção também corresponde a um acto de simpatia para com localidades que nos são importantes, em determinado período histórico e que contemplam, na sua toponímia, o nome da nossa cidade (como Badajoz, por exemplo; neste caso, a recente escolha do topónimo para a nova avenida que sai da cidade na direcção da fronteira, também ilustra, historicamente, a nova condição de Portugal no seio da União Europeia).

*4. Sempre que uma antiga via de comunicação rural (uma azinhaga, por exemplo) passe a integrar a área urbana,*

*transformando-se em rua ou avenida, a actualização tipológica tem que ser feita, mas deve permanecer a designação de raiz e, em nota, a sua tipologia antiga (futuramente: Azinhaga das Caronas – Rua das Caronas / Antiga Azinhaga).*

*5. Sempre que uma zona rural passe a ser atravessada por uma via de comunicação que a urbanize, essa rua ou avenida deverá tomar a designação do topónimo do lugar; o mesmo diremos relativamente a estradas, sem designação própria, que antes atravessavam zonas rurais e que depois se transformam em ruas ou avenidas de zonas urbanas (ex.: Sítio do Joinal - Rua do Joinal; Sítio dos Almagres – Rua dos Almagres).*

*6. Relativamente à toponímia que recebe nomes de portalegrenses, o critério para a sua aprovação deve ser, preferencialmente:*

*- o da avaliação do seu desempenho enquanto cidadãos e/ou da obra legada, e não tanto por terem tido uma profissão ou ocupação de prestígio (porque todas as profissões são dignas), ou apenas por terem sido bons profissionais (ex.: o Dr. Amorim Afonso não tem nome de rua por ter sido médico, mas pela reconhecida dimensão humanitária da sua prática profissional);*

*- o da avaliação do seu desempenho profissional/ocupacional quando este é considerado de excelência, pelos seus pares, possuindo um prestígio preferentemente de âmbito regional, nacional ou internacional (ex.: Rua Manuel d'Assumpção);*

*- o da avaliação das consequências para a cidade, a nível social, económico ou cultural, da actividade, ainda que profissional, dos cidadãos (ex.: Av. George Robinson; Rua do Poeta José Régio);*

*- o da avaliação dos altos cargos desempenhados, na cidade ou fora dela, sobretudo quando esses desempenhos prestigiam a cidade à luz de valores que comumente partilhamos (ex.: Rua Coronel Jorge Velez Carço);*

*- o da avaliação da popularidade, independentemente da profissão/ocupação e da obra legada, porque há pessoas que, sendo humildes, fazem parte da alma da*

*cidade, a cidade real há muito os escolheu (ex.: Rua Francisco Caldeira “O Pintassilgo”).*

É óbvio que esta é uma matéria muito discutível e frequentemente polémica. Atente-se, também, que quando a actual Comissão de Toponímia iniciou a sua acção (há cerca de cinco anos), herdou uma lista com dezenas de nomes já aprovados por vereações anteriores (e bem anteriores), com as famílias devidamente notificadas. É óbvio que, nestas circunstâncias, entendeu-se que os compromissos assumidos deveriam ser respeitados. Do facto, agravado por alguma obsessão em fulanizar a toponímia, que também grassa na actual Comissão, como se a cidade fosse um inesgotável caldo de cultura de notáveis, resultou, por um lado, uma certa banalização e, correlativamente, a injustiça de muitas ausências.

*7. A cidade deve ainda incorporar, na sua toponímia, personalidades de grande mérito - em qualquer ramo da actividade e independentemente da sua naturalidade -, acontecimentos históricos com que se identifique, instituições de prestígio local ou nacional e outras realidades muito diversas que façam parte da história da cidade ou do país (ex.: Rua Eça de Queiroz; Av. do Movimento das Forças Armadas; Av. do Brasil).*

*8. Relativamente à toponímia das freguesias rurais, os princípios são os mesmos, com as necessárias adaptações, mas aqui, as Juntas de Freguesia devem protagonizar o processo, o que não invalida a necessidade de parecer consultivo por parte da Comissão de Toponímia municipal.*

São estes os princípios básicos que considero imprescindíveis para a salvaguarda e valorização do património cultural que a toponímia constitui. Através dela se pode percorrer a história física e política de uma cidade, e até do país, o que tem inquestionável interesse pedagógico; por ela se podem conhecer os seus mais importantes cidadãos - as suas referências de cidadania - que são a sua verdadeira alma.

# A Human(a)idade Frente à Globalização e (Novas) Tecnologias

Ernesto Candeias Martins  
Escola Superior de Educação de  
Castelo Branco

*“A arte não é nada se não é comunicação”*

(Berlin, 1998: 289)

0. – No contexto do novo milénio, sendo o milénio em si mesmo já problematizante por não sabermos a sua evolução, haverá que compreender duas perspectivas: a primeira refere-se às constantes citações estatísticas para demonstrar que o nível da globalização actual (ou internacionalização, mundialização) é similar ao acontecido nas primeiras décadas do século XX, não havendo nas últimas duas décadas desse século mudanças significativas nas tendências económicas que justifiquem uma ruptura no desenvolvimento (capitalista, pós-capitalista) [1]. A aparição das economias exportadoras de Ásia, com uma maior integração inter-regional, fez com que o capitalismo mundial fosse mais policêntrico que nos começos do século XX. A outra perspectiva defende que actualmente existem apenas empresas mundiais, com um controlo económico supranacional.

Todos estes dados parecem indicar um certo avanço na internacionalização das actividades das empresas e não uma mudança qualitativa que justifique o uso da globalização. As formas importantes de internacionalização, em transações comerciais, em mercados financeiros (bolsa), serviços e capitais, investimento e desenvolvimento sofreram mudanças avultadas, incluindo a importância

desses aspectos nos fluxos económicos mundiais. O impacto crescente da internacionalização nas empresas e os ciclos hegemónicos económicos e as políticas proteccionistas fizeram com que essa internacionalização se associasse à expansão ou contracção económica (fluxos de capital financeiro, capital produtivo) em espaços políticos e económicos ao nível mundial.

Tudo isto parece não enquadrar-se na dimensão estratégica da globalização. Deixemos, pois, de mistificar o conceito de globalização.

Qual o sentido da questão, ‘*O que é a sociedade da informação?*’

Afirma Boaventura dos Santos (1989: 30 ss) que, desde meados do séc. XIX até hoje, a ciência adquiriu total hegemonia no modo de pensar do Ocidente, reconhecendo-se as virtualidades instrumentais da sua (lógica) racionalidade e o aparecimento tecnológico que a tornou possível. O conhecimento científico passou a justificar-se socialmente não pelas causas, mas sim pelas consequências. Com efeito, assistimos à problemática do valor instrumental da ciência (domínio científico), a sua dimensão epistémica e a índole ética e axiológica, do que queremos expressar por conhecer, comunicar, informar, diversidade e por produto tecnologicamente informado.

Não se trata de um questionamento epistemológico e axiológico fácil, sobre os efeitos práticos dos resultados da ciência e da tecnologia (Matos, 2002). Também não podemos suspender

o percurso oceânico das novas tecnologias, que diariamente nos invadem. Estamos impregnados pela globalização.

A revolução do conhecimento começou com a transição da sociedade industrial à sociedade pós-industrial, à sociedade electrónica, à sociedade digital, à sociedade da informação e do conhecimento. De todas estas designações que atribuímos à globalização, a mais adequada é a de sociedade do conhecimento, que supera o espaço da cidade e do Estado-Nação, já que o seu espaço é planetário, supranacional. O processo tecnológico gera e processa quantidades de informação, armazena-a a todos os lugares da Terra, superando as distâncias. Esta passagem da sociedade industrial à sociedade do conhecimento implica vantagens pessoais e colectivas de superação das barreiras que dificultam a comunicação inter-humana, a do tempo e do espaço, convertendo o mundo mais unísono.

A combinação dos dois processos, o da abertura do mundo pós guerra fria e o do desenvolvimento da info-tecnologia, originaram o fenómeno da globalização. Tão importante como o descobrimento de que a Terra não era uma superfície plana, mas um globo esférico, foi o facto de todos os seres humanos, habitantes deste globo, deixarem de constituir conjuntos separados e auto-suficientes para se converterem num único conjunto. Nos finais da década de 80 do século passado, desenhou-se o modelo da sociedade internacional, desde o desaparecimento do sistema de blocos e a configuração do mundo com uma nova dimensão de todos os problemas económicos e políticos.

Qualquer decisão financeira/económica, industrial, política, social e de emigração passou a ser resolvida ao nível mundial. Nasceu, assim, um novo marco económico e de gestão financeira, comercial, política, social e cultural, que é o mundo, o mundo inteiro como unidade. O tráfego mundial da informação, do capital, dos bens e serviços, dos produtos, a rapidez nos transportes fizeram aproximar os homens, as nações e os lugares, dando origem a uma nova era, com uma nova economia.

A globalização avança para uma unificação e integração do mundo apoiada especialmente na técnico e na economia. Daí que o termo 'globalização' surgisse desde a

economia, num esforço de explicar um novo estado económico e financeiro, vinculado por uma crescente internacionalização. Contudo, a globalização não se reduz só ao âmbito económico. Trata-se de um fenómeno mais complexo, de índole político, social e cultural.

Vivemos, pois, uma globalização intensa de fenómenos díspares que influem a sociedade, o modo de viver das pessoas e o próprio mundo. Entramos numa nova revolução, a revolução da informação ou do conhecimento. A comunicação tem um papel primordial, sendo objectivo da informação, no sentido restrito, o de tornar público, dando a conhecer por persuasão os efeitos da globalização, modificando as atitudes e os comportamentos das pessoas e dos grupos. De facto, a comunicação persuasiva tem como objectivo convencer, constituindo um discurso social e económico predominante nas sociedades democráticas.

Há três manifestações dessa comunicação que configuram a sociedade do séc. XXI e que constitui a plataforma básica da sociedade do conhecimento (Mercadé, 2000). A primeira relaciona-se com a publicidade, que tem como instrumento elementar o 'marketing' [2]. A segunda é a propaganda, que é uma faceta comunicativa e a terceira as relações públicas, que incluem a comunicação institucional e empresarial.

Efectivamente, encontramos uma multiplicidade de designações referentes à actual sociedade (entre outras, sociedade da informação, sociedade do conhecimento, sociedade comunicacional, sociedade cognitiva) que são terminologias polémicas, no modo como são questionados os conflitos teóricos do quotidiano. Trata-se de estruturas instáveis (culturais, económicas, educativas e linguísticas) que produzem formas de pensar e de actuar nas pessoas frente à realidade envolvente (Martins, 2003).

Todas as análises a estas perspectivas acerca da natureza e do papel da informação, da comunicação e dos TIC na estruturação da realidade (social, económica, cultural, educativa) não são redutíveis a uma visão unificadora da sociedade da informação e do conhecimento. Encontramo-nos na era de construção sócio-cultural e económica que transporta um sentido

de vida às pessoas, sujeitas à contingência do tempo e do lugar.

O nosso estudo pretende, não só abordar questões relacionadas com o factor da globalização, como também sobre as relações entre a teoria e a prática, pensadas a partir do uso quotidiano das novas tecnologias e, ainda, do compromisso do homem com a teoria (sociedade) da informação. Analisaremos o fenómeno da globalização e o respectivo paradigma globalizador no contexto económico, político e cultural, destacando os impactos das novas tecnologias na evolução global da sociedade.

Em suma, os TIC são elementos estratégicos fundamentais para desenvolver o progresso e promover a competitividade, dentro do novo paradigma tecno-económico. Haverá que evitar as deficiências no acesso às novas tecnologias, para não se gerar uma espiral de marginalização que impeça a liberdade de oportunidades de desenvolvimento no futuro.

## 1.- O fenómeno globalizador

O conceito de globalização apresenta-se com uma pluralidade de significados, utilizando-se em todos os níveis de interacção humana e em todos os âmbitos (económicos, financeiros, fiscais, políticos, sociais, culturais, educativos, etc.) que caracterizam a vida (social) no mundo. Etimologicamente o vocábulo é antigo. Como atrás referimos, a descoberta de que a Terra era um globo esférico foi importante na sua época, mas a grande novidade actual é que todos, ou quase todos, os seres humanos, habitantes desse globo, deixaram de constituir conjuntos separados e auto-suficientes para se converterem num único conjunto.

Globalização não é sinónimo de internacionalização, pois, apresenta-se como um processo resultante da capacidade de certas actividades em funcionar como unidade em tempo real à escala planetária. Constitui um fenómeno novo nas últimas décadas, que se converteu num sistema tecnológico de sistemas de informação, telecomunicações e transporte, articulando uma rede de fluxos em que confluem as funções e as unidades, estrategicamente dominantes de todos os âmbitos da actividade humana.

Deste modo, a globalização é uma palavra chave na transformação estrutural que sofre o planeta. Mesmo reconhecendo o peso do desenvolvimento tecnológico e económico que têm as sociedades mais desenvolvidas, a globalização constitui um processo de mudança inevitável. Trata-se de um processo acelerado de unificação da Humanidade. Por isso, têm aparecido movimentos críticos e reacções negativas contra a globalização, referindo-se uma dessas críticas ao seu desenvolvimento unidimensional à volta dos interesses económicos. Contudo, a transformação a que assistimos é multidimensional, unindo-se à globalização da tecnologia e da economia, a força crescente da globalização política e cultural.

Falamos de globalização em termos descritivos, com derivações normativas, ideológicas que fundamentam determinados discursos e comportamentos e naturalizam processos sociais, com as respectivas consequências. Os economistas, os políticos, os sociólogos, os meios de comunicação social, as organizações de defesa dos direitos humanos, as associações de empresários, os pequenos comerciantes, os músicos, os ecologistas, os escritores, os agricultores e todas as pessoas e grupos preocupados pelas questões de consumo e éticas falam de globalização, dando origem a movimentos e intervenções anti-globalização.

Trata-se de um fenómeno controverso, que suscita temor e esperanças, pontos de vista a favor e outros contra. Se para alguns analistas a globalização constitui uma oportunidade de incrementar as cotas de progresso e bem-estar, outros analistas são de opinião que a crescente globalização é responsável pelos atrasos e insucessos no desenvolvimento económico e social. Inclusive, muitas pessoas acusam a globalização de homogeneização ou homologação do empobrecimento e da massificação despersonalizante (Castells, 1992: 387-389).

Em termos estratégicos, a globalização refere-se ao esforço de diferentes indicadores que potencializam uma coordenação mundial de actividades fundamentadas num contínuo, dentro de diferentes sistemas funcionais. Esses esforços conseguem-se com o uso das diversas tecnologias materiais e sociais, em níveis interpessoais, inter-organizacionais, inter-governamentais, inter-institucionais e inter-

sistémicos. São exemplos as redes interpessoais da diáspora chinesa, as alianças estratégicas entre as empresas supranacionais, alianças comerciais entre países, em determinadas regiões da Terra, os programas institucionais, os projectos regionais, as bolsas e o mercado financeiro, o controlo do Banco Mundial, a defesa dos regimes internacionais, o PLUMA, etc.

A economia global, em termos de emprego e de empresas, não é mais que uma parte da economia mundial, mas a mais decisiva. De facto, a economia global inclui a globalização de mercados financeiros, cujas oscilações determinam os movimentos de capital, das divisas, do crédito e de todas as economias nos diversos países.

O desenvolvimento e a criação de sofisticados produtos financeiros articulam valores versáteis em vários mercados, estabelecendo a sua interdependência através de transações electrónicas que movem milhões de euros ou dólares. De momento, não há controlo ou regulação dos fluxos globais de capital, o que converte as economias em dependências do comportamento dos valores das suas empresas, em acções e obrigações nos mercados financeiros (bolsas).

A *'globalização económica'* não implica uma integração estrutural ou uma estratégia de nível mundial. Os processos que incluímos no guarda-chuva da globalização, caracterizam-se pelos seguintes aspectos:

- Internacionalização dos espaços económicos, através de indicadores internos e externos;
- Crescimento de espaços de internacionalização local, com o desenvolvimento de parcerias ou projectos económicos conjuntos;
- Formação de blocos económicos regionais que integram as várias economias regionais e o desenvolvimento de relações de cooperação (económica);
- Expansão e desenvolvimento das multinacionais e transnacionais (regionalização mundial de empresas);
- Expansão de regimes internacionais que enfrentem os problemas económicos;
- Emergência da globalização com o desenvolvimento de mercados de

comercialização integrados com estratégias de *'marketing'* (mundiais).

Cada um destes processos permitem a integração estrutural e a coordenação económica de estratégia à escala mundial. A *'globalização da economia'* apresenta um crescimento do comércio internacional com o crescimento económico, o aumento dos investimentos estrangeiros, as redes auxiliares das empresas (multinacionais) de produção de bens e serviços, a formação de um mercado global de trabalhadores especializados (engenheiros de *'software'*) e a importância das migrações internacionais de mão-de-obra que se deslocam devido às crises económicas em certas zonas do globo.

Por conseguinte, a globalização desperta fortes emoções e sensibilidades. Há à volta deste conceito polémico mais ideologia que análise, pois arrasta apologias e detractores apocalípticos e analistas imprecisos. Daí que as reacções são variadas a favor e contra, com uma grande dose de simplificação, o que torna o debate difícil. Há que compreendê-la, não só como uma fonte de benefícios para a humanidade, mas como responsável de muitos efeitos perversos (Dehesa, 2000: 13-15). É impossível e irreversível parar a globalização. O mais importante é pô-la ao serviço do bem comum das pessoas.

A própria globalização económica constitui um bom mecanismo para gerar riqueza e não para destruí-la. Haverá que controlar as exigências de mercado (a eficiência, a competitividade, a produtividade e a qualidade), as bolsas mundiais, através de uma ética (económica) solidária, isto é, de uma consciência ética da responsabilidade em não criar um fosso maior entre os países ricos e os pobres e entre os que têm direito a um acesso livre à informação e os que estão privados desse direito. Teremos que saber enquadrar o círculo, isto é, saber combinar a efectividade e a exigência económica com a coesão social e a solidariedade, mas essa é a tarefa dos políticos e dos governantes.

É bem verdade que a globalização económica, que é a mais falada, tem aspectos positivos, dinâmicos e inovadores e, simultaneamente, apresenta aspectos negativos, desequilibradores e perturbadores das

economias nacionais e da distribuição da riqueza na humanidade. Um desses aspectos perturbadores é a prevalência da economia sobre a política.

## 2.- O paradigma da globalização

O processo globalizador, ao nível mundial, tem como consequências, além dos desequilíbrios inevitáveis (sociais, económicos, culturais), uma diminuição dos custos informáticos e da melhoria técnica das comunicações, acelerando-se a livre circulação de produtos, bens, serviços e capitais, diminuindo o tempo e a distância entre os indivíduos dos diferentes países do mundo. Simultaneamente, gera-se a tendência à integração e homogeneização da economia, das tecnologias, da cultura (multiculturalidade). Por tudo isto, a sociedade se vai impregnando de informação e/ou da comunicação (Mercadé, 2000).

Esta tendência à homogeneização é favorecida pelo ‘efeito imitação’ (efeito ‘*Duesemberry*’), devido ao impacto do consumo no PIB de cada país. Actualmente, ao difundir-se a influência dos meios de comunicação social, geram-se níveis de consumo e modificações comportamentais e atitudinais nas pessoas, em termos circunstanciais.

O paradigma globalizador avança a nível planetário, abrangendo todas as áreas do saber, das comunicações e da acção ou intervenção (económica, política, social e cultural). A globalização permite uma comunicação persuasiva e instantânea entre qualquer lugar do mundo (Martins, 2003). Na verdade, a sociedade da informação faz parte desse impulso globalizador que atravessa todas as áreas do conhecimento. Necessitamos de educar as gerações para essa nova sociedade, desde os primeiros níveis educativos.

Presentemente, não existe nenhum discurso político ou intelectual que não se refira ao fenómeno da globalização e, principalmente, à globalização económica: a internacionalização dos mercados financeiros, das empresas multinacionais, das sociedades internacionais, da livre circulação de capital, dos produtos e dos serviços e, ainda da economia do conhecimento (‘*new economy*’) (Beck, 1998; Castells, 1992; Dehesa, 2000).

Todos reconhecemos o impacto das (novas) TIC e da ciência na sociedade do conhecimento, constituindo-se como um dos instrumentos aplicados por determinados actores económicos (empresas), políticos (governos), culturais (centros de investigação) e educativos (instituições de ensino). A tecnologia e conhecimento desde o século XIX têm transformado o mundo, a tal ponto que a revolução das tecnologias da informação invadiu muitas das actividades humanas, chegando a constituir-se num falso determinismo tecnológico, já que a tecnologia não determina a sociedade, nem esta determina a inovação tecnológica, mas utiliza-a (King & Schneider, 1991).

Reconhecemos que as TIC são detentoras da 3.<sup>a</sup> revolução industrial, convertidas num conjunto de tecnologias básicas de electrónica, informática, de telecomunicações, cujo objectivo é a utilização de informação para a ampliação do conhecimento. Este paradigma tecnológico (TIC) permite-nos actuar sobre a informação, ter capacidade de penetração social dos efeitos das novas tecnologias, estabelecer uma interconexão lógica de todo o sistema de relações que utilizam as novas tecnologias (redes de informação), ter flexibilidade para a reconfiguração, promover uma convergência crescente de tecnologias específicas num sistema integrado.

Se um dos objectivos dos agentes educativos é a intervenção nos processos educativos, com intencionalidade e orientação para as mudanças, então as tecnologias da informação constituem instrumentos úteis para conseguir uma aprendizagem significativa e colaborativa. Os agentes e agências educativas terão que saber enfrentar as novas realidades educativas (escola inclusiva) e actualizar os instrumentos e as metodologias (técnicas) pedagógicas das suas intervenções.

É uma realidade que tendemos para uma sociedade multicultural, e a escola e os agentes educativos devem orientar-se para a integração e a convivência das diferentes culturas no mesmo espaço social e educativo. Neste contexto, as TIC podem facilitar a aprendizagem das línguas, o conhecimento das culturas, o intercâmbio e o acesso às novas informações.

O processo de desenvolvimento da sociedade da informação e da comunicação

acelerou-se com a expansão dos TIC, gerando alguns paradoxos. Estes apresentam dois prováveis cenários: ou a coexistência ou o domínio de umas tecnologias sobre outras, onde o homem terá um papel fundamental de controlo no processo de mudança para a globalização. O risco é a redução do saber a dados (informações), pois estes nunca são saberes, são simples elementos para o saber, isto é, sustentam o saber ou o conhecimento.

Por outro lado, um dos efeitos sociológicos que presenciamos hoje em dia é o da constante e rápida mobilidade forçada (emigrações) e da mobilidade na procura de emprego e turística. Esta crescente onda provoca a interdependência global e uma consciência da totalidade global. A globalização converte-se numa compressão do mundo, num espaço unificado. O mundo e os povos estão cada vez mais interdependentes, impregnado-se nos mesmos acontecimentos. Tudo o que acontece num país passa a ter repercussões imediatas nos outros países.

Efectivamente que a globalização, filha da revolução cibernética, reveste-se de quatro âmbitos, que se reforçam uns com os outros: âmbito económico, âmbito da informação e da comunicação; âmbito político e âmbito cultural e educativo. Sem um desenvolvimento intenso e acelerado, proveniente da cibernética, da teoria geral dos sistemas e da informação, o debate sobre a globalização não existe. A ideia e uso da 'aldeia global' de Marshall McLuhan teve impactos na realidade sociológica da globalização. Cada 'aldeia', integrada na teia de aldeias (rede) tem um pouco do mundo global. Até agora o processo de unificação mundial estava longe de criar no planeta a atmosfera característica de uma comunidade, povoação ou vila planetária.

É, de facto, a globalização um processo amplo, irregular e complexo, que implica um conjunto de vínculos entre as regiões e os lugares do mundo e os vários âmbitos de actividade humana, que provoca, entre outros, quatro mudanças diversificadas:

- Extensão das actividades sociais, políticas, económicas e culturais, através das fronteiras geográficas, das regiões e dos continentes;

- Intensificação da dependência recíproca devido ao aumento progressivo dos fluxos de

comércio, dos investimentos, das finanças, da bolsa, das migrações e da cultura;

- Aceleração do mundo com a introdução de novos sistemas de transporte e comunicação o que origina um movimento mais rápido de informações, de ideias, de pessoas, de capitais e de bens;

- Determina um impacto maior dos (in)sucessos na vida quotidiana.

Realmente a globalização não determina o fim do Estado-Nação, mas provoca que a política não se possa fundamentar unicamente sobre os Estados-Nação. Não sabemos quais os efeitos futuros do mundo global, mas sentimos os desafios da nova era, que nos leva a repensar as instituições, as identidades e os valores, na procura de uma matriz axiológica que dê sentido de vida ao homem, de tal maneira que a política seja exclusivamente um meio para as exigências humanas.

Em definitivo, cabe ao sistema educativo e às acções dos agentes educativos apoiarem e promoverem a sociedade democrática, garantindo a todos os cidadãos a igualdade de acesso à educação, à formação e aos TIC, tendo sempre presente as necessidades dos grupos ou colectivos mais vulneráveis, de modo a alcançar uma coesão social e cultural o mais equilibrada possível e desejada por todos os seres humanos num mundo global.

Presenciamos grandes transformações sociais, económicas e empresariais que devem dar o direito de oportunidade à criação e/ou desenvolvimento de novas formas empresariais e de emprego, baseado nas necessidades das comunidades locais e da potencialidade dos seus recursos (capital humano, propriedade, intelectual, recursos naturais).

### 3.- A globalização e as novas tecnologias

Podemos associar, no cenário actual, a 'internet' e a globalização, tal como antes a máquina de vapor e a revolução industrial, a qual teve as suas raízes na evolução dos sistemas produtivos e dos mecanismos comerciais e financeiros.

Lembremos que a globalização não é um produto automático da 'internet'. É um processo proveniente de décadas anteriores que tem um efeito multiplicador nas tecnologias da

informação e da comunicação (TIC). Hoje em dia não são as manufacturas (têxteis, por exemplo) e a siderurgia, como na revolução industrial, mas sim a produção e a distribuição de informação que transformam as regras do sistema económico.

Já referimos que há uma nova economia proveniente de um espaço comercial e económico, em que se comercializam bens e serviços. Aparece, assim, o comércio digital. Esta nova dimensão espacial económica dá lugar a uma circulação do tempo dividido em segmentos. As mudanças operadas convertem a 'velha' economia (capitalista) em matéria prima da nova economia, em que o poder de acesso (informação e conhecimento) e a rede substituem a propriedade e o mercado. Tudo isto foi modificando a organização social, as estruturas institucionais, os modos de vida e as referências culturais e políticas.

Realmente é mais adequado falarmos de uma malha ou teia de globalização, interactiva entre si, como por exemplo:

Ø Globalização económica que afecta a circulação de capitais, bens e serviços, permitindo o poderio das empresas multinacionais;

Ø Globalização política, evidenciada pela proliferação de estratégias comuns (organismos defensores do direito internacional) e de institucionais supranacionais;

Ø Globalização cultural que provoca fenómenos do multiculturalismo e interculturalismo;

Ø Globalização dos movimentos sociais devido à circulação de pessoas e de serviços;

Ø Globalização de conflitos bélicos com as guerras do Golfo, dos Balcãs, do Sudão, do Iraque e outros conflitos regionais;

Ø Globalização dos fenómenos de migração desde os países menos desenvolvidos para os mais desenvolvidos;

Ø Globalização diferenciada de problemas relacionados com o meio-ambiente, a saúde e a educação.

No último século, as questões políticas de convivência social e educativas faziam-se dentro das fronteiras dos Estados. A democratização dos estados provocou a análise dos problemas existentes a nível nacional. Contudo, os grandes problemas do nosso tempo têm uma dimensão mundial, em que a economia e até a cultura

ultrapassam a política.

Assistimos a uma época de transição histórica para novas regras, em que valores como a paz, a liberdade, a segurança mundial, o meio-ambiente, a tolerância, solidariedade, etc., são entendidos em termos morais, assistenciais e humanitários (tal como os filantropos do século XIX) em vez de no âmbito social ideológico e sindicalista. Os movimentos sociais na nossa época não se desenvolvem sobre a arquitectura ideológica, mas sim à volta de códigos culturais, axiológicos e de princípios (direitos).

Que respostas podemos dar à globalização, a partir da mentalidade de hoje?

Sabemos que o princípio da igualdade, do respeito, da justiça e da solidariedade são condições necessárias à legitimação da cultura e convivência democrática. Os estados nacionais espraíam-se numa densa rede de organizações internacionais, corporações, associações, cooperativas, ONG, fundações, movimentos sindicais, movimentos sociais, agências supra-estatais, etc. Estas tendências questionam a forma de participação dos cidadãos e do controlo das actividades desses novos poderes. A questão central implica o encaixe da democracia com a globalização.

As respostas a estas questões mencionadas, provocadas pela crise de soberania e pelo uso do poder, podem ser compreendidas numa lógica económica, se considerarmos qualquer forma centralizada do poder que aposte por um governo autoritário à escala planetária (mundialização jurídica). Temos como exemplos os últimos acontecimentos bélicos em que uma potência procura usar o seu poder a nível mundial.

Possivelmente, as respostas, incluindo as jurídicas, devem-se agrupar em rede (sociedade rede). É, pois, imprescindível saber os problemas que suscita a sociedade da informação e do conhecimento para procurarmos (novas) soluções.

Outro aspecto paralelo é o determinar as circunstâncias em que os novos regulamentos seguem vigentes no espaço de soberania dos Estados ou submetidos a instituições ou organizações internacionais (regionais) e transnacionais (ONU), devidamente legitimados democraticamente. O desafio actual situa-nos na procura de um equilíbrio de justiça entre a liberdade e a igualdade universal de direitos e

oportunidades.

As tecnologias (digitais) são o novo elemento estratégico para o desenvolvimento, sendo necessário que haja a mesma igualdade no acesso às mesmas tecnologias (TIC).

#### 4.- Tecnologias e desenvolvimento sustentável

Consideramos a tecnologia como um dos factores que determinam as mudanças sociais. Trata-se de um factor técnico que designa um tempo, a invenção e a utilização de ferramentas, máquinas, energias e materiais, tal como as condições de trabalho que origina, as relações de grupo de produção, etc. (Rocher, 1990: 443). Sendo um elemento importante na mudança social, não é a tecnologia o factor de mudança, já que este é um fenómeno multidimensional, resultante da inter-relação de vários outros factores.

A difusão universal das novas tecnologias e o acesso a elas, como a necessidade da actual sociedade, determinam um vínculo de conexão com uma outra necessidade: um novo modelo de desenvolvimento sustentável.

Tecnologias (TIC) e desenvolvimento estão interligados, aplicando-se o lema ‘*à virtude pela necessidade*’. A ser assim, infelizmente, a inovação pelos princípios éticos e axiológicos não é suficiente, haverá que recorrer à racionalidade económica. De facto, a ética económica e da informação no mundo dos negócios e das empresas é bastante rentável.

Atravessamos um período da Humanidade com uma nova sensibilidade que pouco a pouco enfrenta a inércia histórica, que acarreta novos valores e atitudes, como a obsessão pelos benefícios, pela comercialização dos produtos e pelo seu consumo, pela qualidade e excelência nas competências institucionais e dos profissionais, mas que ignora outras perspectivas e modos de vida. A fascinação (neo)positivista pelo progresso quantitativo expressa-se na máxima ‘*mais tecnologia, mais produção, mais consumo,...*’.

Nas últimas quatro décadas surgiu uma nova consciencialização (ética) colectiva, através da inovação e desenvolvimento (I-D), apoiada em critérios tecnológicos e económicos, que fez incrementar as desigualdades entre os

seres humanos e os países, não constituindo um valor de referência universal.

A referência à necessidade, como via para a virtude, resulta da (re)organização conceptual da nossa realidade contemporânea. De facto, valorizamos fenómenos que até agora eram especulações (alarmistas), tais como a poluição, o aquecimento global da Terra, o deteriorar da camada de ozono, a desertificação, a degradação dos recursos naturais, a perda da bio-diversidade, o consumo exacerbado de determinados produtos, as doenças contagiosas, a xenofobia, o racismo, etc. e, fundamentalmente, o abismo entre os países pobres e ricos.

Ganha força, com certa convicção, a ideia de que é impossível sustentar um modelo de desenvolvimento que gere simultaneamente o colapso e o estrangulamento (social/ambiental). Desde a Conferência do Rio (1992) que o conceito de desenvolvimento sustentável se apoia reciprocamente no binómio meio-ambiente e desenvolvimento. Não é possível manter a saúde (equilíbrio) ambiental do planeta, se a sociedade humana não consegue um desenvolvimento integral (económico, social, cultural e educativo), de modo a diminuir as condições de marginalização, pobreza e exclusão social.

Qual o impacto económico e social das novas tecnologias?

A simbiose entre a revolução tecnológica e a crise de um modelo de desenvolvimento, que é uma herança da revolução industrial, origina um novo paradigma (tecnológico) apoiado no conceito de desenvolvimento inteligente. Este tipo de desenvolvimento é um modelo impulsor que radica a sua aplicabilidade nas novas tecnologias (TIC), sob os fundamentos da nova economia. O adjectivo ‘*inteligente*’ confere ao modelo de desenvolvimento o princípio sustentável.

A grande questão resultante é a de saber que tipo de desenvolvimento vai associado à nova (sociedade) informação e conhecimento.

Que esperamos da utilização das novas ferramentas tecnológicas, de modo a conjugar as pautas do desenvolvimento vigente com o princípio sustentável?

As respostas não se encontram nas tecnologias. A sociedade modela a ‘internet’ e não a ‘internet’ a sociedade. As revoluções

tecnológicas alteram a sociedade, mas não deixam de ser produtos sociais, quer na sua concepção quer nos seus efeitos.

A 'internet' oferece potencialidades de utilização que são cada vez mais universais, abrindo as portas a um mundo sem fronteiras (malha global) que aproxima as distâncias e converte os sujeitos em emissores e receptores do mesmo tipo de informação. O uso das novas ferramentas deverá ser sensato frente à inflação informativa. Quanto maior é a informação gerada pela sociedade maior é a necessidade de convertê-la em conhecimento. O importante não é acumular informação, mas sim interpretá-la, apreendê-la.

Na verdade nas sociedades desenvolvidas a conexão técnica deixa de ser um elemento de divisão social, para ser a capacidade educativa e cultural das pessoas utilizar a 'internet' o elemento de divisão. Trata-se da capacidade de (des)codificação da informação e de saber o que fazemos com o que aprendemos.

Neste sentido, há uma desigualdade e ela está ligada à origem social, familiar, educativa e cultural. Aqui reside a divisão digital, já que não basta universalizar a informação mas universalizar o conhecimento. O verdadeiro conhecimento deriva da capacidade de submeter a informação recebida a uma filtragem de crítica individual. Este sentido crítico só poderá ser um produto da educação e cimentar-se na consciência dos cidadãos (livres), cujas regras de convivência são reguladas pelos valores universais de justiça, democracia, igualdade de oportunidades e respeito pelos direitos fundamentais da pessoa.

Num mundo em mudança e progresso é enorme o grau de responsabilidade de salvaguardar e ampliar essa matriz axiológica. É com ela que o ser humano actua com inteligência e compreende as linhas do desenvolvimento viável com o projecto humano e da preservação do ambiente. Oxalá que a sofisticada tecnologia sirva para alimentar as esperanças de toda a Humanidade.

### À laia de conclusão

Reflectimos sobre os efeitos da globalização na sociedade actual (sociedade da informação e do conhecimento), não só da globalização

económica, mas também da globalização das tecnologias, das ciências, da informação, da globalização do crime organizado com efeitos na soberania e legitimidade política, etc. Possivelmente aquela que mais impacto tem, será a globalização da comunicação, tanto pelo poder dos meios de comunicação e multimédia, como também das novas formas de comunicar ('internet', 'e-learning', 'on line', etc.).

O novo cenário global que presenciamos perceptivamente como uma paisagem da '(in)formação', constitui-se desde as redes de encontro e de intercâmbio dos (re)fluxos da comunicação entre os seres humanos, e invadindo todos os sectores da sociedade. É um sistema dinâmico, flexível (na perspectiva da teoria geral dos sistemas renovada, da cibernética, da teoria da complexidade), com oscilações, e extremamente inclusivo e exclusivo. Inclusivo de tudo o que tem valor (normativo), segundo os códigos dominantes nos fluxos comunicativos e, exclusivo, de tudo o que na perspectiva desses códigos não tem valor ou o vai perdendo. Por conseguinte, a globalização desenvolve-se como um instrumento de articulação dos mercados económicos, na rentabilidade, competitividade, inovação e qualidade (das empresas, dos bens, do valor patrimonial, da propriedade intelectual, do capital humano, da gestão do conhecimento, etc.), convertendo-se no critério essencial para a inclusão e exclusão nas redes globais.

Essas redes articulam indivíduos, grupos, segmentos da produção, países, regiões, cidades e bairros, criando redes transnacionais e, simultaneamente, excluem outros indivíduos, grupos sociais, territórios e regiões ou cidades, criando uma geografia (global) 'paisagística da informação', diferenciada pela exclusão social que se relaciona com a geometria variável da globalização, quando as oscilações informativas nos mercados financeiros propulsionam sectores económicos e valores.

As fontes de produção e competitividade na nova economia global dependem fundamentalmente da capacidade que tenham as novas gerações em gerarem conhecimentos e processamentos eficazes da informação. Essa capacidade do conhecimento implica, também, a capacidade cultural, científica e tecnológica das pessoas, das empresas, das regiões e países.

Na economia informacional, a educação ou formação e a inovação constituem os indicadores produtivos directos do novo modelo de desenvolvimento '*inteligente*' (sustentável), dependente das transferências e comportamentos dos mercados financeiros (bolsa), das percepções de psicologia colectiva e das várias oscilações informativas que causam os desequilíbrios nos países e das regiões.

Neste modelo de desenvolvimento informacional, as instituições, empresas e comunidade em geral têm um papel decisivo. Isto deve-se ao facto de a produtividade e competitividade implicar indicadores de qualidade e excelência dos recursos humanos e da capacidade de estratégia das instituições e empresas para articularem esses recursos, na base de projectos de investimento sustentáveis. Por outro lado, a estabilidade política e social e a eficácia do funcionamento das instituições dependerá do valor das empresas e países nos mercados financeiros.

Mas, a globalização não é um processo automático nem pré-determinado, está orientado por actores sociais, políticos e culturais que definem na prática a relação entre o Estado e a sociedade civil que, através da transformação modificam o processo da globalização.

Para que tipo de globalização caminhamos?

Não nos esqueçamos que a globalização constitui um instrumento de reforço do compromisso cívico a favor das identidades culturais ao nível regional. O lema da modernização e de progresso ocidental resume-se a uma atitude globalizadora homogeneizante. Na verdade, as vias da informação, conjuntamente com a mobilidade das pessoas, com a circulação de bens e dos serviços deslocaram as fronteiras físicas, mentais e culturais anteriores, simbolizam o acesso a um mundo supostamente melhor e mais solidário.

Efectivamente, esse ideal de progresso científico-tecnológico não evitou a distorção entre a tendência à homogeneidade técnico-económica internacional e o desejo de afirmação da identidade, marcando o caminho para a integração.

A sociedade mundial com as suas sociedades nacionais caracteriza-se pela pluralidade sem unidade, incrementada por actividades suportadas na comunicação.

Qualquer ponto estratégico no mercado global é simultaneamente global e local (regional). Aquele aspecto plural em cada lugar obriga a que cada acção na sociedade deva ser pensada globalmente e com intervenção nacional e local ('*think globally, act locally*').

No âmbito universitário, a proposta global apresenta novas possibilidades de abrir novos mercados a novas áreas de influência devido aos títulos, cursos de formação especializada e às ofertas de formação, controladas por uma flexibilidade na gestão e organização do uso do espaço, do tempo e do acesso à informação no '*mercado virtual*'.

Há razões que justificam essa (r)evolução da situação global, aparentemente caótica e que resumimos nos seguintes pontos:

- Consolidação da rede de mercados financeiros (bolsa) e económicos, com o incremento do poder das empresas multinacionais;
- Aumento das transações e do intercâmbio internacional ('comércio digital');
- Espaços de maior mobilidade para os trabalhadores e de circulação de bens e serviços;
- Mudanças no âmbito da informação e nas tecnologias da comunicação (TIC);
- Exigência universal pelo respeito dos direitos humanos como base da consolidação da democracia e do desenvolvimento sustentável;
- Maior frequência dos acontecimentos globais das indústrias culturais e dos conflitos interculturais, devido ao aspecto participativo e da abertura das redes e da permeabilidade da sociedade da informação;
- O problema real da pobreza global, da exclusão social e da marginalização (infantil) nos países menos desenvolvidos;
- Atentados e desastres ecológicos e ambientais globais, o consumo desenfreado, a destruição dos recursos naturais, etc., tudo invade a consciência colectiva nas redes de comunicação que pretende gerar uma ética frente a todos os problemas humanos.

Perante estes contextos estão as instituições educativas, sócio-culturais, assistenciais e instituições sociais, que politicamente estão obrigadas a defenderem o acesso livre à sociedade da informação e do conhecimento, organizando-se programas e

projectos de formação e dispondo dos recursos necessários para esses desafios a que assistimos. Os desafios assentem na capacidade de desenho de infra-estruturas e de partilha de recursos e construção de relações dinâmicas entre as pessoas e os cidadãos.

É provável que se necessite uma (re)definição da comunicação, já que estamos a produzir uma crise do seu significado, extensível às noções da informação, do conhecimento e da cultura. A comunicação implica o intercâmbio mútuo, intercâmbio social, a reciprocidade na informação ou nas sensibilidades, oposto ao isolamento social. De facto, a comunicação é um instrumento transaccional com a existência de um emissor e um receptor. Por isso, é importante a interacção, que pode ser deteriorada ao utilizarmos erradamente as ferramentas tecnológicas.

Por conseguinte, a comunicação, o conhecimento e a informação estão a ser vítimas dos extremismos dos meios digitais. Em primeiro lugar, da 'internet' e dos ciber-espacos que pretendem trazer à humanidade uma nova idade de liberdade de expressão, mas que pode trazer tiranias e o controlo de poder da comunicação. Por outro lado, pela transitoriedade das mensagens, pela via da transformação contínua, sem sentido, chegando a haver uma promessa de que tudo é maleável, toda a forma de comunicação pode ser revista, transformada e manipulada, convertendo-se em outra coisa que desejamos.

Em definitivo, todas as reflexões que fizemos ou possamos ter feito sobre a dimensão humana ou da human(a)idade frente à globalização e aos TIC na sociedade de informação e/ou do conhecimento, estão longe de esgotar a sua complexa problemática, já que as suas repercussões associam-se aos recursos que mobilizam, como pelos efeitos que produzem em torno das (novas) tecnologias no interior do sistema educativo e com implicações no mercado empresarial.

O esforço em materiais organizacionais e humanos que podem corresponder às necessidades básicas de equipamento, das medidas tomadas, referimo-nos, por exemplo, ao 'Programa Operacional da Sociedade da Informação', no âmbito dos 'Projectos Integrados' das cidades ou regiões - 'Portugal Digital', apresentam grandes potencialidades

e expectativas na difusão e utilização das ferramentas informatizadas e no fazer chegar a todos os cidadãos o acesso à (sociedade) informação.

## NOTAS:

<sup>1</sup> O aparecimento das estatísticas convencionais implicaram proporções diferentes na combinação das economias formais e informais. Desde 1913 que o mercado económico mundial desenvolveu um grande número de actividades. Ao termos, actualmente, uma mobilidade no mercado de trabalho maior que naquela data, a assimetria entre a força do trabalho 'imóvel' e o capital 'móvel' era menor. Por outro lado, como os Estados nacionais, antes da Grande Guerra, não ofereciam uma cobertura social universal, nem mecanismos para o consumo colectivo, existia pouca pressão sobre o 'salário social' como custo internacional de produção. Não nos esqueçamos que os impérios coloniais europeus que perduraram para além de meados do século XX são um exemplo de espaço pluri-nacional muito diferente do actual panorama de regiões inter-fronteiriças.

<sup>2</sup> O processo e a tipologia da publicidade, através de uma comunicação integral, implica a relação entre publicidade e jornalismo. A publicidade passa, hoje em dia, por ser uma publicidade da imagem, com repercussões no mercado empresarial e nas 'massas trabalhadoras'. A mensagem publicitária e a sua difusão entre os receptores – consumidores potenciais dos produtos são um elemento da comunicação persuasiva. Por outro lado, a publicidade é fundamental nos sistemas económicos implicando o consumo, a produção, o mercado e inclusive a própria publicidade (técnicas e estratégias). Sociologicamente, a comunicação publicitária, que inclui as funções sociais, o sistema publicitário e as disfunções (propaganda político-ideológica, conflitos bélicos, campanhas eleitorais, manifestações, campanhas pacifistas e ecologistas, etc., tem um poder indirecto do estado anunciante.

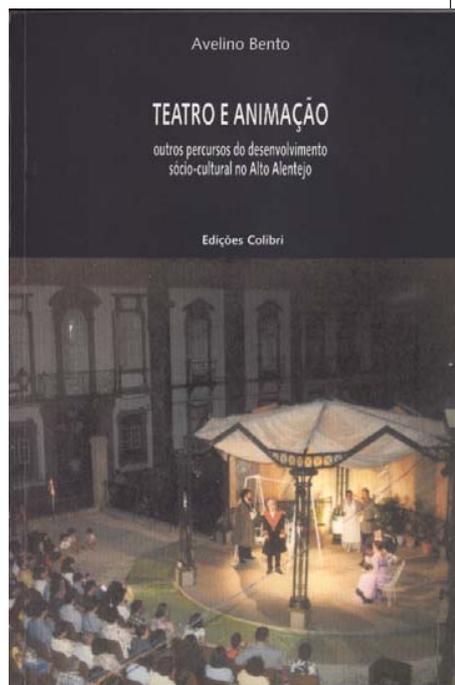
## Referências Bibliográficas

- ALMIRON, Nuria (2002). Los años de la globalización. Internet y poder en la era de la información. Barcelona: Plaza & Jané Ed.
- ALTET, M. (1994). La formation professionnelle des enseignants. Paris: Puf
- BARATA, J.P. (1992). 'Sociedade de informação, sociedade da educação'. In *Colóquio Educação e Sociedade*, n.º 1, pp. 29-40
- BECK, U. (1998). *Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Buenos Aires: Paidós
- BERLIN, Isaiah (1998). *El sentido de la realidad*. Madrid: Taurus

- BORJA, J. y CASTELLS, M. (1999). *Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la información*, (3.ª ed.). Buenos Aires: Taurus
- CASTELLS, M. (1992). *La era de la información. Vol. 3 – Economía, Sociedad, Cultura. Fin del milenio*. Madrid: Alianza Ed.
- CASTELLS, M. (2001). *La era de la información. Vol. 1 – La sociedad red*. Madrid: Alianza
- DEHESA, G. de la (2000). *Comprender la globalización*. Madrid: Alianza Ed.
- ELLIOT, J. (1993). *Reconstructing teacher education*. London: The Falmer Press
- FUKUYAMA, F. (1992). *El fin de la historia y el último hombre*. Barcelona: Ed. Planeta
- FULLAN, M. (1993). *Changes forces*. London: The Falmer Press
- GIDDENS, A. (2000). *Un mundo desbocado*. Madrid: Taurus
- HABERMAS, J. (1995). *Sociologie et théorie du langage*. Paris: Armand Colin Éditeur
- KING, A. & SCHNEIDER, B. (1991). *La primera revolución mundial*. Madrid: Plaza y Janés
- JOYANES, L. (1997). *Cibersociedad. Los retos sociales ante un nuevo mundo digital*. Madrid: McGraw-Hill
- MARTINS, Ernesto C. (2003). 'A nov(a)idade da educação na sociedade da informação'. Itinerários (Revista do Instituto Superior de Ciências Educativas, Ano 5, n.º 8, pp. 23-36
- MATOS, M. (2002). 'O que é a sociedade de informação'. Educação, Sociedade & Culturas, n.º 18, pp. 7-23
- MATTELART, A. (1998). *La mundialización de la comunicación*. Buenos Aires: Paidós
- MERCADÉ, J. Mácia (2000). *Comunicación persuasiva para la sociedad de la información*. Madrid: Universitas
- ROCHER, G. (1990). *Introducción a la sociología general*. Barcelona: Herder
- SANTOS, Boaventura S. (1989). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Edições Afrontamento
- STIGLITZ, J. (2002). *El malestar en la globalización*. Madrid: Santillana Ed. /Taurus
- TERCEIRO, J.B. (1996). *Sociedad digit@l. Del homo sapiens al homo videns*. Madrid: Alianza Ed.
- TOURIÑAN, J. M. (1999). 'Globalización, desarrollo y políticas regionales de IDT'. In Actas del Seminario Internacional sobre Cooperación al Desarrollo. Murcia: Caja Murcia
- TOURIÑAN, J. M. y RODRIGUEZ, A. (2000). 'Sociedad de la información y cooperación al desarrollo. Una posición de valor en los sistemas educativos'. In M. Santos (ed.), *A pedagogia dos valores en Galicia*. Santiago: ICE – Universidad de Santiago de Compostela
- VÁZQUEZ, Gonzalo (1999). 'Tecnologías avanzadas y educación'. In AA.VV., *Teoría de la Educación*, (pp. 300-323). Madrid: Taurus
- WALLACH, L. & SFORZA, M. (1999). *The WTO. Corporate globalization and the erosion of democracy*. Washington: Public Citizen

## Avelino Bento, Teatro e Animação

Lisboa, Edições Colibri, 2003.



Nota de leitura do livro de Avelino Bento, *Teatro e Animação – Outros percursos do desenvolvimento sócio-cultural no Alto Alentejo*, Edições Colibri, Lisboa, 2003, prefácio de Amílcar Martins.

A realidade apreende-se materializando a emoção e explicando a razão, entre o sentir e o pensar. Metáfora que contém transformação e distanciação, será esta a dialéctica da realidade. Por outro lado, a realidade é plural, e por isso caleidoscópica. O livro de Avelino Bento situa-se nesta articulação.

A diversificada experiência prática do autor, entre Évora e Portalegre, em vinte e oito anos de animador sócio-cultural, artista de teatro, professor e autarca, parece naturalmente constituir o alicerce humanista de que parte o seu labor investigador. Mas este pressupõe também uma distanciação analítica, sabendo-se que a animação sócio-cultural é «uma técnica (...) com fundamentos científicos e suportes teóricos» provenientes das ciências sociais e humanas.

A transformação, aqui, será o acesso qualitativo à consagração da comunicação e da diversidade no indivíduo graças às plurais

potencialidades do teatro, capaz de se desdobrar noutras disciplinas.

O caleidoscópio é a mescla das diversas energias e a implantação duma renovação multifacetada, significando também «dois movimentos de rotação contrária»: o da afirmação cultural e da valorização criativa, o mais forte e que avança; e o da resistência à mudança, o mais fraco e que trava.

O livro de Avelino Bento, quase na íntegra a sua tese de doutoramento defendida em Maio de 2002 na Universidade Aveiro, vem assim contribuir para os estudos sobre o teatro e a animação sócio-cultural em Portugal, domínio pedagógico destinado a ter uma importância cada vez maior. Num fluxo ordenado, em que perpassa o idealismo humanista do autor, a argumentação progressiva que as suas páginas expõem tem como eixo esse ponto de partida. O autor (re)constrói assim o puzzle da vida e de uma fé (a dum ideal vital), traçando o perfil do animador sócio-cultural para quem «os valores da solidariedade, da liberdade e da democracia, do respeito pela natureza e pela pessoa» se integram numa filosofia vitalista tendo como horizonte próximo a construção de novas relações sociais.

Herdeiro duma tradição francesa que remonta a 1946, mas sobretudo do realizado projecto de André Malraux, promotor da descentralização cultural e da implantação de Casas da Cultura em todo o território nacional, Avelino Bento procura também viabilizar outros modelos de prática cultural, numa dialéctica pragmática entre aquilo que se busca e aquilo que é possível.

Para além do leque internacional de análises e definições apresentadas neste domínio por diversos investigadores de França, Espanha, Canadá, Grã-Bretanha ou Estados Unidos, o autor mostra-nos que a animação sócio-cultural tem origem na tradição norte-americana «do lazer e tempos livres», na cultura de massas e popular que começou a ganhar forma no início do século XX e se expandiu a partir da década de 40, no pós-guerra. Talvez influenciados, em parte, por naturalistas e filósofos do século XIX como John Muir, Henry D. Thoreau ou Emerson, muitos autores norte-americanos posteriores viram na recreação uma «força vital» capaz de exercer uma acção particularmente benéfica no indivíduo. E isso, claro, a partir da infância, período da vida em que o jogo é sinónimo de aprendizagem. Avelino Bento acentua pois neste livro a extraordinária dimensão de toda a actividade *recreativa*, formulando-a, na sua perspectiva pedagógica, com base nos seus elementos lúdicos e espontâneos: «O jogo dramático da infância é uma forma de arte própria, o que legitima a sua existência na Escola como disciplina.»

É aqui de sublinhar que no triângulo educativo o autor destaca três formas de aprendizagem essenciais: a formal (instituição escolar); a não formal (exterior à esfera do sistema educativo oficial); e a informal (discernimento resultante da convivência diária em todo o meio ambiente). Para concluir que a mais *cativante* e com provas dadas, desde há muito, é a educação não formal e informal – o que de novo nos remete para a *recreação* como fonte privilegiada do desenvolvimento pessoal.

Esta percepção geral daquilo a que podemos chamar uma falha sistémica no ensino corrente faz-nos, por exemplo, lembrar que o teatro e a animação sócio-cultural reúnem qualidades pedagógicas que muitos alunos reclamam desde há anos no ensino superior, quando declaram que se sentem desmotivados

por aquilo a que chamam «aulas teóricas», advertindo-nos também que estas «novas» disciplinas poderiam estabelecer uma ponte, levando os alunos a não se desapegarem irremediavelmente da dita «teoria», que na sua forma nobre (e no seu conceito exacto) na realidade constitui uma das últimas defesas da cultura contra o empobrecimento ideológico.

Um tal cenário, que remete para a socialização pelo teatro e pela animação sócio-cultural, tem por base o respeito do indivíduo e da comunidade, ambos, hoje, desenraizados entre a «lentidão traumatizante do passado e a velocidade assustadora do presente». Com efeito, é preciso aprender ou reaprender a lentidão, embora este vocábulo possa parecer equívoco (e até anedótico), sendo como é facilmente assimilado a desleixo ou atraso. Lentidão (*lentitudine*, qualidade do que é lento) opõe-se, aqui, àquilo que no nosso tempo já adquiriu carácter patológico, à histeria da rapidez e da velocidade mecânica, não só obrigatórias como compulsivas. A lentura a que aludo apela a uma outra eficácia, ligando a tradição activa, transmissora de uma herança que se deve compreender e, por isso, não rejeitar, a um presente inovador, criador de alicerces. Só desse modo, provavelmente, o futuro poderá não ser a perpetuação mórbida do passado ou a estagnação neurótica do presente na sua ilusão de velocidade. «Com efeito, a partir do momento em que o passado passa a ser objecto de um saber, sob o critério da sua “verdade objectiva” submetida a debates e controvérsias (...), disso decorre que se institui uma relação muitíssimo particular com o tempo, com o tempo precisamente na sua qualidade de passado» (Michel de Certeau, cit. por A.B.).

Em absoluto, esta perspectiva vai contra a corrente, ou é mesmo positivamente provocadora. Ela opõe-se, em particular, à democratização dum consumo cultural que aliena as liberdades individuais, manipulando-nos esse consumo com prazeres fáceis e narcotizantes, nos quais não pode ocorrer nenhum efectivo envolvimento dos indivíduos na criação e produção culturais, bloqueando assim qualquer possível descentralização.

Avelino Bento, democrata sem partido, que apenas tem em mente a eficácia, defende, a partir da análise da acção sócio-cultural, a descentralização cultural, uma cultura popular

autêntica e de massas, em que se revelam fulcrais, por definição, a participação e a concertação, contando com o poder local para apoiar o projecto sócio-cultural.

Um outro aspecto a ter em conta, no contexto duma uniformização cultural ditada exclusivamente pela racionalidade industrial, a partir da formatação contínua de objectos compulsivos, é a problemática da identidade. Como assinala Philippe Forest, citado por A.B., «a cultura é plural por natureza, mesmo que cada cultura, em detrimento de outras, não possa afirmar mais do que a sua irreduzível individualidade». Não perder identidade cultural significa ter peso perante os interlocutores, e isto porque a cultura «é algo que se faz e que se vive», não sendo pois a cultura uma *imagem* ante a qual o indivíduo se reduz ao papel de espectador – papel esse que condena toda a gente a tornar-se o «animal agonizante» que Jim Morrison visionariamente identificou.

A identidade é também ela uma criação. E a *criação* remete-nos sempre para a *recreação* atrás referida, para a vitalidade que esta necessariamente fomenta quando é um acto de conhecimento desejado. Uma instituição que estiola, retrógrada e dominada pela ilusão de que as «novas tecnologias» *aliviam* o esforço que se impõe fazer para evoluir (quando elas mais certamente o encobrem sob falsos ouropéis «modernos»), necessita de um fôlego que visivelmente tem de vir de formulações vitalistas. Quando vemos, por exemplo, os próprios professores desinteressarem-se até por colóquios ou eventos culturais que lhes dizem directamente respeito, ou a Escola obedecer, e até subalternizar-se, perante a democratização dum consumo cultural que remete para o tal «animal agonizante», nisso perdendo a sua substância, *modernizá-la* de facto deveria consistir em dar-lhe sangue novo, introduzindo novas disciplinas que tenham por base a capacidade crítica e a criação duma abertura mental que promova alunos capazes de pensar pela sua própria cabeça.

Joëlle Ghazarian

